

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Vol. 28 - Número 55 - Janeiro/Junho-2014



Educação
e Filosofia




FAPEMIG

EDUFU

EDUCAÇÃO & FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

DIRETORIA

Diretor Geral: *Marcio Chaves-Tamnús*

Secretário Geral: *Raquel Discini de Campos*

Diretores de Editoração: *Márcio Danelon e Sandra Cristina Fagundes de Lima (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Marcos César Seneda (Filosofia)*

Diretores de Divulgação: *Andréa Maturano Longarezi (Educação) e Sertório Amorim e Silva Neto (Filosofia)*

Conselho Editorial

Andréa Maturano Longarezi – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Anselmo Tadeu Ferreira – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Antônio Joaquim Severino – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho – UFRN (Natal – RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Dermeval Saviani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Dietmar K. Pfeiffer – Universität Münster (Münster, Alemanha)
Enrico Nuzzo – Università di Salerno (Fisciano – SA, Itália)
Fernando Luis González – UniCEUB (Brasília – DF, Brasil)
Fernando Rey Puente – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães – Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Perine – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Márcio Danelon – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcio Chaves-Tamnús – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos César Seneda – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho – PUC-CAMP (Campinas – SP, Brasil)
Raquel Discini de Campos – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Raúl Fornet-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)
Sertório Amorim e Silva Neto – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)

Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls – UNISINOS (São Leopoldo – RS, Brasil)
André Luis Mota Itaparica – UFRB (Cachoeira – BA, Brasil)
Antônio Bosco de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Décio Gatti Júnior – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Décio Krause – UFSC (Florianópolis – SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Ernani Pineiro Chaves – UFPA (Pará – PA, Brasil)
Eutrize Caldas Pessanha – UFMS (Campo Grande – MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco – Università degli Studi di Napoli “Federico II” (Napoli, Itália)
Geraldo Inácio Filho – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Gonzalo Armijos Palácio – UFG (Goiânia – GO, Brasil)
Guy Hamelin – UnB (Brasília – DF, Brasil)
Hélio Rebelo – UNESP (Assis – SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes – PUCCAMP (Campinas – SP, Brasil)
Janete Bolite Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP / PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
José Claudinei Lombarda – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
José Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
José Nicolau Heck – UFG/UCG (Goiânia – GO, Brasil)
Laurence Renault – Universidade de Paris – Sorbonne – PARISIV (Paris, França)

Leandro Lajonquiére – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Luciela Licínio de C. P. dos Santos – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Dascal – Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Conglio – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Maria Carolina Boverio Galzerani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi – UFPR (Curitiba – PR, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos – PUC-RS (Rio Grande do Sul – RS, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo – UFRN (Natal – RN, Brasil)
Newton Carneiro Afonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Sueli Mazzilli – Unisantos (Santos – SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP (Garulhos – SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Walter Matias Lima – UFAL (Maceió – AL, Brasil)
Wemer Loh – Universität Paderborn (Paderborn, Alemanha)
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Rafael Reis Pombo

Secretária: Lília Alves de Oliveira

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Diagramação: Gráfica Composer Editora Ltda (Adriana Cardoso)

Endereço para assinaturas e colaborações:

Universidade Federal de Uberlândia - Revista Educação & Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco U - Sala 1U131 - Campus Santa Mônica - Cep 38400-902 - Caixa Postal 593 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Tiragem desta edição: 1000 exemplares

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende

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 1 A - Cep: 38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) - (34) 3239-4514 (livraria) - www.edufu.ufu.br - e-mail: livraria@ufu.br

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

“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”.

ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia

Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 28	n. 55	p. 1-514	jan./jun. 2014
----------------------	------------	-------	-------	----------	----------------

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. 28 – n. 55 - jan./jun. 2014. 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, Departamento de Filosofia e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37 + 1</p> <p style="text-align: right;">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 — 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 28, Número 55 - Jan./Jun. - 2014

SUMÁRIO

Editorial	13
<i>Marcos César Seneda</i>	
Obituário - Wagner de Mello Elias	17
Dossiê: Filosofia da Educação	
Apresentação (Org.)	23
<i>Ana Maria Said</i>	
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	
A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo	27
<i>Michael Löwy</i>	
Coercizione e formazione. Il rapporto tra progetto educativo e teoria politica nel pensiero di Gramsci	39
<i>Rita Medici</i>	
Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos <i>Cadernos do Cárcere</i> de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações	59
<i>Rocco Lacorte</i>	
Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano	99
<i>Renê José Trentin Silveira</i>	

Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares . . . 131
Giovanni Semeraro

Artigos

**A ciência pós-moderna, os intelectuais e o engajamento social:
apontamentos sobre a produção acadêmica de autoria surda. . . . 149**
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Crítica à panaceia pedagógico-desportiva. 169
Murilo Mariano Vilaça
Bruno Gawryszewski
Alexandre Palma

**Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência
da escrita. 199**
Jorge Ramos do Ó
Julio Groppa Aquino

**Hipócrates x hipocrités: o destino da educação decidido em
uma letra?. 233**
Vinicius Bertoncini Vicenzi

La incapacidad mayéutica del arte en la sociedad platónica.255
Jorge Tomás García

**Intelectuais católicos: confidentes do criador, ministros do
progresso e sacerdotes da verdade281**
Névio de Campos

Uma passagem enigmática dos *Tópicos* de Aristóteles. 313
Marcio Chaves-Tannús

**Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de
variáveis psicológicas. 323**
Abílio Afonso Lourenço
Carla Maria Leite Nogueira

A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação.	373
<i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i>	
<i>Juliana Guimarães Faria</i>	
<i>Mirza Seabra Toschi</i>	
A religião de Rousseau.	395
<i>Wilson Alves de Paiva</i>	
Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético	423
<i>Jonas Bach Junior</i>	
<i>Tania Stoltz</i>	
<i>Marcelo da Veiga</i>	
O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador	445
<i>João dos Reis Silva Junior</i>	
<i>Carlos Alberto Lucena</i>	

Resenha

LUBENOW, Jorge A. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. João Pessoa: Editora Manufatura, 2012. 158 p.	473
<i>Bento Itamar Borges</i>	

Formas de distribuição:

1. Permutas com periódicos nacionais.	479
2. Permutas com periódicos internacionais.	489
3. Doações nacionais.	496
4. Doações internacionais.	497

Indexação em Repertórios 499

Normas

Normas para envio de colaborações 501

Norms for submissions 504

Normes pour envoyer des collaborations. 507

Ficha de Assinatura 511

Educação e Filosofia

Semi-annual journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia - IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlândia).

Volume 28, Number 55 - Jan./Jun. - 2014

CONTENTS

Editorial	13
<i>Marcos César Seneda</i>	
Obituário - Wagner de Mello Elias	17
Dossier: Philosophy of Education	
Presentation (Org.)	23
<i>Ana Maria Said</i>	
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	
The spark lights in action: the self-education of workers in the thought of Rosa Luxemburg	27
<i>Michael Löwy</i>	
Coercion and training. The relationship between educational theory and politics in the thought of Gramsci	39
<i>Rita Medici</i>	
About some aspects of the “translatibility” in the <i>Prison Notebooks</i> of Antonio Gramsci and some of his implications	59
<i>Rocco Lacorte</i>	

Abstract, difficult, pointless: the prejudice against philosophy and the Gramscian antidote 99

Renê José Trentin Silveira

Philosophy of praxis and popular political and pedagogical practices 131

Giovanni Semeraro

Articles

Postmodern science, intellectual and social engagement: notes about academic production of deaf authorship 149

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Critical aspects of the use of sports as a pedagogical panacea 169

Murilo Mariano Vilaça

Bruno Gawryszewski

Alexandre Palma

Toward a new ethic exists: Foucault and the writing experience . . . 199

Jorge Ramos do Ó

Julio Groppa Aquino

Hippocrates x hipocrités: the fate of education decided in a letter? 233

Vinicius Bertoncini Vicenzi

The inability mayéutica of the art in platonic society 255

Jorge Tomás García

Catholic intellectuals: confidants of the creator, ministers of progress and priests of truth 281

Névio de Campos

An enigmatic passage of Aristotle's *Topics* 313

Marcio Chaves-Tannús

Perceptions about the learning approaches – analysis of psychological variables	323
<i>Abílio Afonso Lourenço</i>	
<i>Carla Maria Leite Nogueira</i>	
The production of knowledge in the information society: philosophical reflections on education research	373
<i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i>	
<i>Juliana Guimarães Faria</i>	
<i>Mirza Seabra Toschi</i>	
The religion of Rousseau	395
<i>Wilson Alves de Paiva</i>	
Schelling and Steiner: the essence of human freedom of ethical individualism	423
<i>Jonas Bach Junior</i>	
<i>Tania Stoltz</i>	
<i>Marcelo da Veiga</i>	
Time, labor and social-existencial changes in researching teachers	445
<i>João dos Reis Silva Junior</i>	
<i>Carlos Alberto Lucena</i>	

Review

LUBENOW, Jorge A. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas : para uma reconstrução da autocrítica. João Pessoa: Editora Manufatura, 2012. 158 p.	473
<i>Bento Itamar Borges</i>	

Manners of distribution:

1. Exchanges with Brazilian periodicals.....	479
--	-----

2. Exchanges with foreign periodicals.....	489
3. Brazilian donations.....	496
4. Foreign donations.....	497
Indexation in Repertories.....	499
Norms	
Normas para envio de colaborações.....	501
Norms for Submissions.....	504
Normes pour envoyer des collaborations.....	507
Subscription Form.....	511

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 Federal University of Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

EDITORIAL

O número 55 da Revista Educação e Filosofia registra importantes contribuições acadêmicas nas áreas de Educação e Filosofia, e também torna público os sentimentos do Conselho Editorial pelo passamento do professor Wagner de Mello Elias.

O professor Wagner de Mello Elias foi um grande colaborador da Revista Educação e Filosofia, tendo, em sua carreira acadêmica na UFU, passado por todos os cargos reservados ao Conselho Editorial. No obituário, aqui publicado em sua homenagem, foram ressaltadas algumas de suas atividades como docente, pesquisador e conselheiro da Revista, com o intuito de registrar seu trabalho incansável e fecundo tanto em prol do Curso de Filosofia quanto em benefício da Revista Educação e Filosofia.

Perfazem esse número 55 da Revista Educação e Filosofia também um importante dossiê dedicado à herança do pensamento marxista e diversos artigos que consolidam destacadas contribuições acadêmicas.

O Dossiê “Filosofia da Educação: Atualidade de Marx e Gramsci” retrata os debates ocorridos em uma semana de conferências realizadas na Universidade Federal de Uberlândia, decorrentes do Simpósio Internacional “Atualidade do pensamento de Marx e Gramsci” e XVI Semana de Filosofia, realizados na Universidade Federal de Uberlândia de 25 a 29 de novembro de 2013. Nesse dossiê, o leitor poderá, sob o confronto entre filosofia da educação e marxismo, conferir as reflexões contidas nos seguintes textos: “A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo”, de Michael Löwy; “Coercizione e formazione. Il rapporto tra progetto educativo e teoria politica nel pensiero di Gramsci”, de Rita Medici; “Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos *Cadernos do Cárcere* de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações”, de Rocco Lacorte; e “Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares”, de Giovanni Semeraro. Integra também esse dossiê o texto “Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a Filosofia e o antídoto gramsciano”, de Renê José Trentin Silveira. Estão aqui reunidos textos escritos por grandes especialistas dessa área de conhecimento, que se entrelaçam e interagem em um fecundo debate. O leitor poderá encontrar um resumo de cada artigo no editorial do respectivo dossiê.

Além desse dossiê, formam também o corpo do número 55 da Revista Educação e Filosofia, os artigos que apresentamos a seguir. Em “A ciência pós-moderna, os intelectuais e o engajamento social: apontamentos sobre a produção acadêmica de autoria surda”, Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro examina a prática acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* a partir de um modelo de racionalidade científica pós-moderno. Em “Crítica à panaceia pedagógico-desportiva”, Murilo Mariano Vilaça, Bruno Gawryszewski e Alexandre Palma discutem hipóteses para o entendimento da tese de que a prática desportiva é um instrumento eficaz para realizar a ampla inclusão social de jovens marginalizados. Através de recortes críticos do tema, os autores tentam exibir as contradições e as limitações dessa tese amplamente aceita nos meios sociais. Jorge Ramos do Ó e Julio Groppa Aquino analisam, no artigo “Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita”, a trama da escrita foucaultiana, tentando evidenciar o modo como ela realiza os aspectos críticos do pensamento desse engajado autor. Em “Hipócrates X Hipocrités: o destino da educação decidido em uma letra?”, Vinicius Bertoncini Vicenzi procura fazer um confronto que entende estar na raiz da pedagogia, examinando duas destinações da disciplina: uma médico-científica e outra artístico-retórica. “La incapacidad mayéutica del arte en la sociedad platónica” apresenta um exame crítico de Jorge Tomás García sobre o valor da arte como processo educativo, discutindo esse problema a partir da função que Platão concedeu a essa atividade em sua sociedade ideal. Em “Intelectuais católicos: confidentes do criador, ministros do progresso e sacerdotes da verdade”, Névio de Campos examina as intersecções entre a elite intelectual católica e o ensino superior no Estado do Paraná nas décadas de 1940 e 1950, focando a divulgação de seu ideário filosófico-teológico e as estratégias para sustentar uma perspectiva cultural predominante. Em “Uma passagem enigmática dos *Tópicos* de Aristóteles”, Marcio Chaves-Tannús submete à análise o primeiro e o quarto capítulos dos *Tópicos* de Aristóteles, investigando o modo de sua leitura que possa conferir coerência e fecundidade ao texto aristotélico. “Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas”, de Abílio Afonso Lourenço e Carla Maria Leite Nogueira, examina a prática pedagógica em uma escola básica ao norte de Portugal, procurando investigar a autopercepção dos alunos sobre os

modos como realizam seu processo de aprendizagem. Em “A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação”, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Juliana Guimarães Faria e Mirza Seabra Toschi discutem, a partir de um panorama dos modos de se adquirir conhecimentos, as implicações entre a sociedade da informação e a produção do conhecimento em educação. Wilson Alves de Paiva examina, em “A religião de Rousseau”, o modo como a religião pode ser discernida nos escritos de Jean-Jacques Rousseau, o que pode ser percebido em seu emprego do termo natureza. Em “Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético”, Jonas Bach Junior, Tania Stoltz e Marcelo da Veiga estudam as implicações do conceito de liberdade de Schelling no individualismo ético de Steiner, e as reflexões próprias de Steiner em face do pensamento de Schelling. “O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador”, de João dos Reis Silva Junior e Carlos Alberto Lucena, examina as transformações que a mundialização da economia gera no cotidiano dos professores, pervertendo as condições de trabalho na universidade brasileira. Por fim, encerrando esse número, há uma resenha de Bento Itamar Borges sobre o livro *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica*, de Jorge A. Lubenow, publicado em 2012 pela Editora Manufatura.

É este número 55 que ora oferecemos ao leitor, convidando-o a frequentar os textos da versão impressa ou eletrônica da Revista Educação e Filosofia.

Marcos César Seneda

Membro do Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

OBITUÁRIO



Wagner de Mello Elias
(★05/01/1961 - †26/08/2013)
In memoriam

Wagner de Mello Elias interrompeu sua intensa colaboração com a Universidade Federal de Uberlândia em 26 de agosto de 2013. Tendo ingressado na Universidade Federal de Uberlândia, como professor efetivo, em 10 de junho de 1998, Wagner de Mello Elias desempenhou importantes funções junto ao Departamento de Filosofia (hoje Instituto de Filosofia) e ao Curso de Graduação em Filosofia; também muitas coisas teriam que ser ditas para fazer jus a sua dedicada e intensa participação junto à Revista Educação e Filosofia. No entanto, no espaço desse obituário, destacaremos apenas alguns aspectos de seu perfil de homem de estudos: seu trabalho original de doutorado, seus hábitos de estudo conjugados ao zelo com as disciplinas ministradas, sua participação na comissão de biblioteca, sua

atuação como coordenador do curso de graduação, e sua dedicação às tarefas editoriais da Revista Educação e Filosofia.

Infelizmente, quando de seu passamento, sobre a escrivadinha de Wagner de Mello Elias ficou impressa cópia completa e revisada de sua tese de doutorado, pronta para ser depositada. Wagner de Mello Elias continuou a trabalhar nesse texto-problema anos a fio, concentrando-se particularmente na III Parte do *Leviatã* de Thomas Hobbes, que era examinada a partir da própria teoria do conhecimento desse autor. Esse texto entrelaçava os temas que mais afligiam seu pensamento, a saber: religião natural, religião revelada, poder político, filosofia. A religião natural é um tema absolutamente comum de metafísica e filosofia geral. Mas não o é a religião revelada. Aliás, a religião revelada é objeto, no pensamento contemporâneo, geralmente da antropologia e da sociologia, que a têm enfrentado sob os desafios da pesquisa empírica. A filosofia a trata com olhar distante e pouco convidativo, como se somente juízos de valor fossem possíveis acerca desse objeto. No fundo, não interessava a Wagner de Mello Elias tanto a religião revelada, mas um traço que a tem acompanhado durante toda a sua história e que pode ser constatado tanto empiricamente como conceitualmente. Trata-se de algo que emergiu com dificuldade, mediante a lenta e persistente paciência de suas pesquisas, e que ele definiu como “poder eclesiástico”. Havia também a imensa dificuldade de se definir as pessoas que detinham esse poder, que Wagner de Mello Elias acabou designando, depois de testar várias alternativas, como “os eclesiásticos”. Ou seja, são membros que representam espiritualmente uma comunidade, sobre a qual exercem poder e a quem os outros membros devem obediência. Trata-se de um poder paralelo ao do Estado no interior do próprio Estado. Quando foram interrompidas suas reflexões, Wagner de Mello Elias dizia que a III Parte e a IV Parte do *Leviatã* compunham para ele um tipo ideal, que lhe serviria para compreender comparativamente outros entrelaçamentos possíveis entre o poder político do Estado e o poder temporal das igrejas. No seu Lattes ficou registrado, por ele, que trabalhava com os seguintes temas: “poder eclesiástico, república, natureza humana, imaginação, Bíblia e legitimidade”. É raro um filósofo assumir que trabalha explicitamente com a Bíblia. Aliás, um tema que o animava na conversação eram as diversas versões desse texto. Então, de fato, ele

tinha gosto pela Bíblia. Mas os olhos acadêmicos de quem lê isso em um Lattes inquirir: de quem se trata, qual o perfil desse pesquisador? Como ninguém Wagner de Mello Elias sabia acolher esse livro no interior da tradição da filosofia política, lendo-o a partir dos problemas da linguagem, da imaginação e da natureza humana. O centro da tese é a oposição entre poder eclesiástico e poder político, ou seja, entre poder radicado na tradição e poder fundado na razão – conforme pretendia Hobbes defendê-lo. Mas a delimitação da tese se dá mediante o estudo do poder eclesiástico enraizado em uma comunidade submetida a uma ordem hierárquica e burocrática de poder. Essa ordem hierárquica cinde o poder de mando/obediência, pois estabelece um poder paralelo na sociedade civil, que é incontrolado na medida em que se funda na tradição e na interpretação dessa tradição. Poder eclesiástico e Bíblia, associados aos outros temas, mostram a originalidade das pesquisas do Prof. Wagner. O *Leviatã* não era tomado por ele como um texto de história da filosofia, mas como um texto-problema, do qual deveriam emergir questões abertas e ainda vivas, referentes ao exercício do poder na esfera das sociedades contemporâneas.

Parte desse modo de pôr os problemas advém de sua formação como historiador e cientista social. Não que essa formação tenha contaminado seu modo de fazer filosofia. Ocorreu o inverso: essa formação purificou o seu modo de fazê-la. Quem conviveu com Wagner de Mello Elias, creio que principalmente os alunos, deve ter sempre ouvido suas observações acerca do que era não fazer filosofia. Por exemplo, quem nunca ouviu suas clássicas observações sobre a diferença entre ciência política e filosofia política; entre o trabalho de arquivo do historiador e as reflexões sobre filosofia da história; entre as belas metáforas empregadas pelo literato e a periculosidade do trabalho não conceitual em filosofia. Toda essa assepsia que precedia e compunha seu poder de reflexão advinha de sua formação, que lhe auxiliava a isolar seus objetos, impedindo que o abundante arsenal de juízos não filosóficos viesse a contaminar o ângulo-problema com o qual trabalhava.

Talvez dessa mesma formação tenha lhe advindo o hábito do estudo, que deveria fazer parte de toda vocação genuinamente filosófica. Wagner de Mello Elias sempre conservou a capacidade singela e direta de transformar todo o desafio administrativo em possibilidade fecunda de

estudo. Desse modo, sem que o percebêssemos, tornou-se, dentre todos nós, aquele que ministrou o mais amplo leque de disciplinas e nas mais variadas áreas da filosofia. Excetuando Lógica, ministrou disciplinas nas outras quatro principais áreas que definem o currículo de um curso de filosofia no Brasil, a saber: História da Filosofia, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, Teoria do Conhecimento, e Ética e Filosofia Política. Wagner de Mello Elias percorreu não somente toda a escala das Filosofias Políticas, mas auxiliou o Departamento e o Instituto a cobrir ausências – por deficiência ou afastamento – nas mais diversas áreas. Essa *polimathia* somente se explica por um motivo fundamental: o hábito do estudo, que lhe permitia, sem nenhum artifício sofisticado, abranger novas e inexploradas áreas de conhecimento. Mas a excelência de seu trabalho também se mostrava quando podia fazer aquilo de que mais gostava. Quem teve o privilégio de assisti-lo discutindo esse assunto, jamais se esquecerá dos dois célebres cursos sobre Filosofia da Religião, que atraíram a atenção de todo o corpo discente.

Suas atividades sempre se concentraram no âmbito mais restritamente acadêmico e menos visível daquele elenco de atividades que justificam a contratação de um docente em dedicação exclusiva. Um exemplo disso foi sua participação constante e efetiva, desde 1997, na Comissão de Biblioteca, não abandonando essa atividade ao ter assumido outros encargos administrativos. Em primeiro lugar, ajudou a compor o acervo, que encontrou, em sua chegada, com aproximadamente 1600 títulos, e que hoje ultrapassa os 8000 títulos. Essa atividade é conjunta, mas Wagner de Mello Elias sempre esteve entre os maiores colaboradores, na cabeceira dos quesitos de quantidade e qualidade. Um índice claro disso é o nosso avantajado acervo de Filosofia da Religião, do qual ele foi um dos mais assíduos solicitantes. Nesses momentos, sua pouca exibida erudição se mostrava visível, e era comum ouvi-lo recomendar as melhores edições de algum texto. Em segundo lugar, Wagner de Mello Elias era um dos docentes, do antigo DEFIL e do atual IFILO, a manter presença ativa junto à Bibliotecária da área. Trata-se de um serviço invisível, no cerne da biblioteca, em que o docente é convocado para opinar sobre a classificação por assunto de uma obra, ou para ajudar a encontrar a melhor posição para a obra no acervo. Quem colhe os endereços das obras no computador e

passeia os olhos pelas estantes, não imagina o árduo trabalho prévio exigido para que haja a aquisição e a boa disposição do material bibliográfico, deixando-o do modo o mais acessível para a pesquisa. Desde 1997, o Prof. Wagner auxiliava o corpo docente nessas duas ininterruptas tarefas.

Também deu contribuição assinalada como Coordenador do Curso de Graduação em Filosofia, modalidades bacharelado e licenciatura. Foram cinco anos e oito meses de dedicação ininterrupta. Wagner de Mello Elias acompanhou todas as fases da implementação de mais um turno do Curso de Filosofia, favorecido pelo programa REUNE. Nesse sentido, frequentou todas as reuniões de implantação local desse programa; planejou, em nome da COCFI, todas as vagas anuais para contratação de novos docentes; negociou com as outras unidades acadêmicas a implementação das disciplinas externas oferecidas para o novo turno do Curso de Filosofia; organizou a adequação do espaço físico; e acompanhou a contratação de novos funcionários designados pelo programa. Ao lado disso, manteve todas as suas atividades habituais como coordenador de curso, pesquisador e professor do IFILO.

Com a Revista Educação e Filosofia, Wagner de Mello Elias criou uma forte simbiose, tendo acompanhado todo o processo de consolidação da Revista. Sua paixão pelo periódico se associa ao seu trajeto como professor da UFU, tendo travado diversas e fecundas relações com as atividades institucionais da revista. Já em 1998 Wagner de Mello Elias começou a atuar na Revista como revisor, convidado pelo Prof. Marcio Chaves-Tannús, que logo percebeu o seu perfil acadêmico. Depois disso, em 2000, migrou para o Conselho Editorial, em cujo seio adquiriu paulatinamente todo o tipo de experiência administrativa. Não somente atuou como diretor geral, secretário, diretor de editoração e diretor de divulgação, mas participava sempre das comissões que preparavam o material para disputar editais e sempre auxiliava na correspondência com os repertórios internacionais. Estava sempre pronto a substituir ausências e vacâncias, e era o principal encarregado de substituir o secretário geral, quando ocorria deste se ausentar. Desde o segundo semestre de 2007, com exceção de alguns números especiais, assinou todos os editoriais da Revista Educação e Filosofia, sempre registrando as novas colaborações trazidas pelos números que despontavam. Estava sempre aberto para assumir

novas tarefas, inserindo-se nelas com diligência e discernimento. Quando do seu falecimento, Wagner de Mello Elias atuava intensamente junto ao Conselho Editorial, ocupado em dar maior abrangência e visibilidade acadêmica ao periódico. Suas mãos sempre auxiliaram nesse trabalho no piso da edificação, que auxiliou a Revista Educação e Filosofia a formar o perfil que hoje ela apresenta, a saber, não mais o de uma revista com dois pequenos números que exibiam a produção regional, mas o de uma revista com três volumosos números anuais, com financiamento de agência de fomento, procurada por pesquisadores brasileiros e de outros países, e representada em vários importantes repertórios nacionais e internacionais. Junto com outros docentes, Wagner de Mello Elias fez parte dessa história. A ele manifestamos nossos sentimentos e aqui registramos nossa gratidão.

Marcos César Seneda

Membro do Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

APRESENTAÇÃO

O Dossiê “Filosofia da Educação: Atualidade de Marx e Gramsci”, publicado na Revista Educação e Filosofia, é fruto das conferências do Simpósio Internacional “Atualidade do pensamento de Marx e Gramsci” e XVI Semana de Filosofia, realizados na Universidade Federal de Uberlândia de 25 a 29 de novembro de 2013, sob a Coordenação e Organização do(a) s prof(a)s. Dra. Ana Maria Said, Dr. Humberto de Oliveira Guido, Dr. Marcos César Seneda e Dra. Maria Socorro Ramos Militão. Já em seu título, o evento anuncia a relevância de sua temática para a compreensão dos problemas contemporâneos relativos à educação. Assim, esse dossiê é a resultante dos trabalhos desenvolvidos no evento, que buscou discutir as questões político-educacionais da atualidade em nível mundial. A coletânea de artigos reunidos nesse dossiê causará impacto nos leitores e pesquisadores das áreas de Filosofia Política e Filosofia da Educação pela originalidade com que seus autores tratam o pensamento filosófico político e educacional.

A edição comporta cinco textos que versam sobre a atualidade do legado de Karl Marx e de Antonio Gramsci, e reúne reflexões fecundas de pesquisadores marxistas renomados nacional e internacionalmente. Nesse Número, o leitor se deparará com temáticas filosóficas e educacionais que encontram, nos dois autores citados, a base teórica necessária para pensar e encontrar perspectivas de enfrentamentos das grandes questões concretas sócio-políticas e de educação de nosso tempo.

O primeiro artigo é *A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo* de Michael Löwy (Diretor de pesquisas emérito do CNRS - Centre National de Recherche Scientifique, Paris), em que o autor afirma que se encontra em Rosa Luxemburgo uma ampla reflexão filosófica e política sobre uma forma específica de educação, para ela mais importante do ponto de vista da emancipação das classes subalternas: a autoeducação dos explorados e oprimidos pela experiência da ação coletiva, e que levaria à práxis autoemancipadora dos trabalhadores. Enfatizando a oposição, que chama de irreconciliável, de Rosa Luxemburgo ao capitalismo e ao imperialismo, desenvolve sua concepção de um socialismo ao mesmo

tempo revolucionário e democrático, já que baseado na autoeducação pela experiência de luta social das grandes massas populares. Chama a atenção para a impressionante atualidade do pensamento da autora, sobretudo no Brasil e na América Latina.

O segundo artigo, *Coercizione e formazione: Il rapporto tra progetto educativo e teoria política nel pensiero di Gramsci*, de Rita Medici (Profa. aposentada da Universidade de Bologna - Itália), parte da seguinte questão: há contradição no pensamento de Gramsci, entre a perspectiva educadora (a “formação”) e a convicção da necessidade de utilizar meios também coercitivos (a “coerção”) para poder levar adiante aquele projeto de radical transformação da sociedade humana que, segundo ele, deve ser o objetivo do movimento dos trabalhadores e do partido que o guia? A autora defende a tese polêmica de que não há contradição, para Gramsci, entre coerção e formação, entre a perspectiva educadora e a teoria política, já que os processos econômico-sociais não podem prescindir da coerção. Afirma que, mesmo na concepção de como devem ser a instrução e a educação (a “formação” do homem), Gramsci acredita no valor, naqueles processos, de uma certa dose de coerção.

Em *Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações*, Rocco Lacorte (Universidade Federal Fluminense - Brasil) apresenta o importante conceito de tradutibilidade, o qual é bastante desconhecido mesmo entre muitos gramscianos, e, por isso, este artigo é essencial para os pesquisadores da área de filosofia política. Ele auxilia na compreensão do legado gramsciano e, especialmente, para entender que a palavra tradutibilidade não implica somente uma “tradução” entre linguagens em sentido estrito ou em realidades diferentes, mas é, acima de tudo, um conceito revolucionário: aquele original e inovador de tradução entre “teoria” e “prática”, filosofia e política.

No quarto artigo, *Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano*, Renê José Trentin Silveira (Universidade Estadual de Campinas - Brasil) passeia pela História da Filosofia a fim de investigar as origens históricas de expressões cotidianas do preconceito contra a filosofia, da Grécia Antiga à sua vinculação com o advento da sociedade de classes. Busca fundamentar a crítica às noções estereotipadas

da filosofia partindo de algumas posições e categorias gramscianas. Sua preocupação é pensar a tarefa cultural das massas, afirmando que esta somente será possível, destruindo a crença de que a filosofia e a ciência são inacessíveis aos “simples mortais”.

No artigo *Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares*, Giovanni Semeraro (Universidade Federal Fluminense - Brasil) resgata o sentido “revolucionário” da filosofia da práxis inaugurada por K. Marx e aprofundada por A. Gramsci e aponta as suas conexões com as atuais práticas político-pedagógicas populares. Mostra como Gramsci explicita, amplia e atualiza de modo original a filosofia da práxis, projetando-a como a mais avançada visão de mundo e como expressão revolucionária das classes subalternas; e analisa as novas formas da filosofia da práxis nas insurgências populares que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo. Na coletânea de textos há uma riqueza de interpretações e possibilidades de debate que nos incita à leitura e às relações entre eles, por isso convidamos você leitor a conhecê-los.

Ana Maria Said
Maria Socorro Ramos Militão
Organizadoras do Dossiê

A CENTELHA SE ACENDE NA AÇÃO: A AUTOEDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO PENSAMENTO DE ROSA LUXEMBURGO

*Michael Löwy**

RESUMO

Encontramos em Rosa Luxemburgo uma ampla reflexão, filosófica e política, sobre uma forma específica de educação, que a seu ver é a mais importante, do ponto de vista da emancipação das classes subalternas: a autoeducação pela práxis, a autoeducação dos explorados e oprimidos pela experiência da ação coletiva. Sua oposição irreconciliável ao capitalismo e ao imperialismo, sua concepção de um socialismo ao mesmo tempo revolucionário e democrático, baseado na práxis autoemancipadora dos trabalhadores, na autoeducação pela experiência de luta social das grandes massas populares é de uma impressionante atualidade, sobretudo aqui, no Brasil e na América Latina.

Palavras-chave: Autoeducação. Emancipação das classes subalternas. Rosa Luxemburgo.

RESUMÉ

Nous trouvons chez Rosa Luxemburg une ample réflexion, philosophique et politique, sur une forme spécifique d'éducation, qui est, à son avis, la plus importante du point de vue de l'émancipation des classes subalternes: l'auto-éducation des exploités et opprimés par l'expérience de l'action collective. Son opposition irréconciliable au capitalisme et à l'impérialisme, sa conception d'un socialisme en même temps révolutionnaire et démocratique, fondé sur la praxis auto-émancipatrice des travailleurs, dans l'auto-éducation par l'expérience de lutte sociale des grandes masses populaires et d'une impressionnante actualité, surtout ici, au Brésil et en Amérique latine.

Mots-clés: Auto-éducation. Émancipation des classes subalternes. Rosa Luxemburg.

* Michael Löwy, Directeur de pesquisas emérito do CNRS (Centre National de Recherche Scientifique), Paris. *E-mail:* michael.lowy@orange.fr.

Algumas palavras pessoais, a título de introdução. Descobri Rosa Luxemburgo aos dezessete anos, por volta de 1955, graças ao amigo Paul Singer. Paul me explicou longamente a teoria do imperialismo, mas o que me atraiu mesmo foram os textos políticos que ele me passou, a crítica do centralismo, a visão revolucionária e democrática. Aderimos juntos a uma pequena organização “luxemburguista”, a Liga Socialista Independente, em companhia de Maurício Tragtenberg, Herminio Sachetta e, alguns anos depois, os irmãos Sader. Tínhamos um local no centro de São Paulo, que media dois metros por cinco, cuja única ornamentação era um quadro com um desenho representando Rosa Luxemburgo. Nessa época recebi de minha mãe um exemplar das cartas de prisão – Rosa Luxemburg, *Briefe*, Berlin, Verlag der Jugendinternationale, 1927 – que ela havia trazido de Viena quando emigrou ao Brasil, o que me permitiu apreciar melhor a dimensão humana e generosa da revolucionária intransigente. Anos mais tarde, escrevi, sob a direção de Lucien Goldmann, uma tese sobre o jovem Marx, apresentada na Sorbonne em 1964, toda inspirada pelo marxismo de Rosa Luxemburgo (recentemente publicada no Brasil, pela editora Vozes). Foi uma paixão que dura até hoje.

Rosa Luxemburgo exerceu durante vários anos uma função de educadora: ensinava a economia política na Escola do Partido Social-Democrata alemão. De 1907 a 1913 ela deu este curso para vários grupos de alunos – quadros e militantes socialistas – tendo grande sucesso. August Bebel, o principal dirigente do Partido, dizia que ela era a melhor professora da Escola. Ela chegou a escrever alguns artigos sobre a pedagogia do ensino nesta escola, insistindo no princípio de participação ativa de todos os alunos como condição para uma educação viva. Na sua opinião, no artigo *Escola do sindicato e Escola do partido* (21 de junho de 1911), “uma escola de formação para proletários engajados na luta de classes deve considerar como sua tarefa principal à formação a um pensamento sistemático e independente, e não ingurgitar mecanicamente uma soma de saberes positivos” (LUXEMBURGO, 2012, p. 29).

Mais além destas breves anotações pedagógicas, encontramos em Rosa Luxemburgo uma ampla reflexão, filosófica e política, sobre uma outra forma de educação, que a seu ver é a mais importante, do ponto de vista da emancipação das classes subalternas: *a auto-educação pela práxis, a auto-educação dos explorados e oprimidos pela experiência da ação coletiva*.

Rosa Luxemburgo não escrevia textos filosóficos, nem elaborava teorias sistemáticas; como o observa com razão Isabel Loureiro, “suas ideias, esparsas em artigos de jornal, brochures, discursos, cartas [...] são muito mais respostas imediatas à conjuntura que uma teoria lógica e internamente coerente” (LOUREIRO, 1995, p. 23). Ainda assim, a ideia da autoeducação do proletariado pela práxis é o fio condutor – no sentido elétrico da palavra – de sua obra e de sua ação como revolucionária. Mas seu pensamento está longe de ser estático: é uma reflexão em movimento, que se enriquece com a experiência histórica. Tentaremos reconstituir a evolução de seu pensamento através de alguns exemplos.

A pedagogia dialética da luta é um dos principais eixos da polêmica de Rosa Luxemburgo com Lênin em 1904:

é somente no curso da luta que o exército do proletariado se recruta e que ele toma consciência dos fins desta luta. A organização, a conscientização (*Aufklärung*) e o combate não são fases distintas, mecanicamente separadas no tempo [...] mas apenas aspectos diversos de um único e mesmo processo (LUXEMBURGO, 1963, p. 27-28).

É claro que a classe pode se equivocar no curso deste combate, mas em última análise, “os erros cometidos por um movimento realmente revolucionário são historicamente infinitamente mais fecundos e valiosos que a infalibilidade do melhor ‘Comité Central’” (LUXEMBURGO, 1963, p. 42).

A autoemancipação dos oprimidos implica a autotransformação da classe revolucionária por sua experiência prática; esta por sua vez produz não só a consciência – tema clássico do marxismo – mas também a *vontade*:

O movimento histórico-universal (*Weltgeschichtlich*) do proletariado até sua vitória é um processo cuja particularidade reside no fato de que aqui, pela primeira vez na história, as próprias massas populares impõem sua vontade contra as classes dominantes [...]. Entretanto, as massas não podem conquistar esta vontade senão na luta quotidiana com a ordem estabelecida, isto é, no quadro desta ordem (LUXEMBURGO, 1963, p. 44).

Poderíamos comparar a visão de Lênin com a de Rosa Luxemburgo com a seguinte imagem: para Vladimir Illitsch, redator do Jornal *Iskra*, a centelha revolucionária é trazida pela vanguarda política organizada, de fora para dentro das lutas espontâneas do proletariado; para a revolucionária judia-polaca-alemã, *a centelha da consciência e da vontade revolucionária se acende no combate, na ação de massas*.

Os eventos revolucionários de 1905, no império russo tsarista, vão amplamente confirmar Rosa Luxemburgo na sua convicção de que o processo de tomada de consciência das massas operárias resulta menos da atividade “esclarecedora” do partido do que da autoeducação pela experiência de ação direta dos trabalhadores:

É o proletariado que vai derrubar o absolutismo na Rússia. Mas o proletariado necessita para isto um alto grau de educação política, de consciência de classe e de organização. Todas estas condições não podem surgir da leitura de panfletos e brochuras, mas somente na escola da luta e na luta política viva, no curso da revolução em marcha [...]. O súbito levantamento geral (*Generalerhebung*) do proletariado em Janeiro, sob a forte impulsão dos acontecimentos de São Petersburgo, foi, em sua ação dirigida ao exterior, um ato político de declaração de guerra revolucionária ao absolutismo. Mas esta primeira ação geral direta da classe teve um impacto ainda maior numa direção interna, despertando pela primeira vez, como por um choque elétrico (*einen elektrischen Schlag*), o sentimento e a consciência de classe em milhões e milhões de indivíduos (LUXEMBURGO, 1928, p. 426-427)¹.

¹ Trata-se de uma coletânea de ensaios de Rosa Luxemburgo sobre a greve de massas, organizada por seu excelente discípulo e biógrafo Paul Frölich, excluído nos anos 20 do Partido Comunista. Consegui este livro num sebo em Tel-Aviv; o exemplar tinha o carimbo do Kibutz Ein Harod, “Seminário de Ideias, Biblioteca Central”. O proprietário do livro era sem dúvida um esquerdista judeu alemão que emigrou para a Palestina em 1933 e entregou sua biblioteca ao kibutz onde se instalou. Com a morte dos velhos militantes do kibutz, e como a nova geração não lê alemão, a biblioteca vendeu ao sebo seu estoque de livros na língua de Marx.

É verdade que a fórmula polêmica sobre “os panfletos e brochuras” parece subestimar a importância da teoria revolucionária no processo; por outro lado, a atividade política de Rosa Luxemburgo, que consistia em grande parte na redação de artigos de jornais e de brochuras – sem falar de suas obras teóricas no campo da economia política – demonstra, sem lugar a dúvidas, o significado decisivo que ela atribuía ao trabalho teórico e à polêmica política no processo de preparação da revolução.

Nesta famosa brochura de 1906, sobre a greve de massas, Rosa Luxemburgo ainda utiliza os argumentos deterministas tradicionais: a revolução ocorrerá “com a necessidade de uma lei da natureza”. Mas sua visão concreta do processo revolucionário coincide com a teoria da revolução de Marx, tal como ele a desenvolve na *Ideologia Alemã* (obra que ela não conhecia, já que só foi publicada depois de sua morte!): a consciência revolucionária não pode se generalizar senão no curso de um movimento “prático”, a transformação “massiva” dos oprimidos só pode se generalizar no curso da própria revolução. A categoria da práxis – que é, para ela como para Marx, a unidade dialética entre o objetivo e o subjetivo, a mediação pela qual a classe em si se torna para si – lhe permite superar o dilema paralisante e metafísico da social-democracia alemã, entre o moralismo abstrato de Bernstein e o economismo mecânico de Kautsky: enquanto que, para o primeiro, a mudança “subjetiva”, moral e espiritual dos “homens” é a condição do advento da justiça social, para o segundo é a evolução econômica objetiva que leva “fatalmente” ao socialismo. Isto permite entender melhor porque Rosa Luxemburgo se opunha não só aos revisionistas neo-kantianos, mas também, a partir de 1905, à estratégia de “atentismo” passivo defendida pelo assim chamado “centro ortodoxo” do partido.

Esta mesma visão dialética da práxis é que lhe permite superar o tradicional dualismo encarnado no Programa de Erfurt do SPD, entre as reformas, ou o “programa mínimo”, e a revolução, ou o “objetivo final”. Pela estratégia da greve de massas que ela propõe em 1906 – contra a burocracia sindical – e em 1910 (contra Kautsky), Rosa Luxemburgo encontra precisamente o caminho capaz de transformar as lutas econômicas ou o combate pelo sufrágio universal em um movimento revolucionário geral.

Contrariamente a Lênin, que distingue a “consciência sindical” (trade-unionista) da “consciência social-democrata”, ela sugere uma distinção entre a consciência teórica latente, característica do movimento

operário no período de dominação do parlamentarismo burguês, e a consciência prática e ativa, que surge no processo revolucionário, quando as próprias massas – e não somente os deputados e dirigentes do partido – aparecem na cena política, cristalizando sua “educação ideológica” diretamente na práxis; é graças a esta consciência prático-ativa que as camadas menos organizadas e mais atrasadas, podem se tornar, em período de luta revolucionária, o elemento mais radical. Desta premissa decorre sua crítica àqueles que baseiam sua estratégia política sobre uma superestimação do papel da organização na luta de classes – que se acompanha geralmente pela subestimação do proletariado não organizado – esquecendo a ação pedagógica da luta revolucionária: “seis meses de revolução farão mais para a educação das massas atualmente não organizadas do que dez anos de reuniões públicas e distribuição de panfletos” (LUXEMBURGO, 1963, p. 455-457).

Então, Rosa Luxemburgo, espontaneísta? Não é bem assim... Nesta brochura sobre greve geral, partido e sindicatos (1906) ela insiste que o papel da “vanguarda consciente” não é de esperar “com fatalismo”, que o movimento popular espontâneo “caia do céu”. Ao contrário, seu papel é precisamente de “preceder (*vorausgehen*) a evolução das coisas e tentar acelerá-la”. Ela reconhece que o partido socialista deve tomar “a direção política” da greve de massas, o que consiste em “dar à batalha sua palavra de ordem, sua tendência, assim como a tática da luta política”; ela chega inclusive a afirmar que a organização socialista é “a vanguarda (*Vorhut*) dirigente de todo o povo trabalhador” e que “a clareza política, a força, unidade do movimento resultam precisamente desta organização” (LUXEMBURGO, 1963, p. 445; p. 457).

É interessante observar que a organização polonesa dirigida por Rosa Luxemburgo e Leo Jogisches, o Partido Social-Democrata do Reino de Polônia e Lituânia (SDKPiL), clandestina e revolucionária, tinha mais semelhanças com o partido bolchevique do que com a social-democracia alemã... Deve-se também levar em conta, ao discutir as concepções organizacionais de Rosa Luxemburgo, suas teses sobre a Internacional como partido mundial centralizado e disciplinado, propostas num documento redigido em 1914, após o colapso da Segunda Internacional. Por uma ironia da história, Karl Liebknecht, numa carta a sua amiga Rosa Luxemburgo, vai criticar esta concepção da nova Internacional como

“demasiado centralista-mecânica”, com “demasiada “disciplina” e demasiado pouca espontaneidade”, considerando as massas “demasiado como instrumentos da ação, não como portadoras de vontade; enquanto que instrumentos da ação querida e decidida pela Internacional, não enquanto querendo e decidindo por elas mesmas (LIEBKNECHT, 1969, p. 113).

Um dos escritos mais importantes de Rosa Luxemburgo é a brochura *A crise da social-democracia*, escrita na prisão em 1915 – publicada na Suíça em janeiro de 1916 – e assinada com o pseudônimo “Junius”. Este documento, graças à palavra de ordem “socialismo ou barbárie” é um marco na história do pensamento marxista. Rosa Luxemburgo compara a vitória do proletariado com “um salto da humanidade do reino animal ao reino da liberdade”, acrescentando: este salto não será possível “se a faísca incendiária (*zündende Funke*) da vontade consciente das massas não surge das circunstâncias materiais que são fruto do desenvolvimento anterior” (LUXEMBURGO, 1988, p. 114-115). Aqui aparece então esta famosa *Iskra*, esta centelha da vontade revolucionária que é capaz de fazer explodir a pólvora seca das condições materiais. Mas o que produz esta *zündende Funke*? É graças à uma “grande cadeia de poderosas lutas” que “o proletariado internacional fará seu aprendizado sob a direção da social-democracia e tentará tomar em suas mãos sua própria história (*seine Geschichte*)” (LUXEMBURGO, 1988, p. 114-115)². Em outras palavras: é graças à pedagogia da luta que se acende a centelha da consciência revolucionária dos oprimidos e explorados.

Nos parágrafos seguintes “Junius” vai desenvolver a ideia da encruzilhada histórica “socialismo ou barbárie”:

Nos encontramos hoje, tal como profetizou Engels há uma geração, frente à terrível opção: ou triunfa o imperialismo e provoca a destruição de toda a cultura e, como na Roma antiga, o despovoamento, a desolação, a degeneração, um imenso cemitério; ou triunfa o socialismo, ou seja,

² A tradução brasileira foi corrigida segundo o original (LUXEMBURGO, 1916, p. 11). Esta cópia da edição original pertenceu a meu professor e diretor de tese Lucien Goldmann, e a recebi recentemente de sua viúva, Annie Goldmann.

a luta consciente do proletariado internacional contra o imperialismo, seus métodos, suas guerras. Tal é o dilema da história universal, sua alternativa de ferro, sua balança oscilando no ponto de equilíbrio, aguardando a decisão do proletariado (LUXEMBURGO, 1988, p. 114-115).

Pode-se discutir o significado do conceito de “barbárie”: trata-se sem dúvidas de uma barbárie moderna, “civilizada” – portanto é pouco útil a comparação com a Roma antiga – e neste caso a afirmação da brochura “Junius” se revela profética: o fascismo alemão, manifestação suprema da barbárie moderna, resultou da derrota do socialismo. Mas o mais importante na fórmula “socialismo ou barbárie” é a palavra “ou”: trata-se do princípio de uma *história aberta, de uma alternativa ainda não decidida* – pelas “leis da história” ou da economia – que depende, em última análise, dos fatores “subjetivos”: a consciência, a decisão, a vontade, a iniciativa, a autoeducação pela ação revolucionária. Não insisto mais porque escrevi já há muitos anos um artigo sobre esta questão: *O significado metodológico da fórmula “socialismo ou barbárie”*³. Voltamos a encontrar a teoria da autoeducação pela práxis no coração da polêmica de 1918, sobre a Revolução Russa – outro texto capital redigido detrás das grades da prisão. O teor deste documento é conhecido: por um lado, o apoio aos bolcheviques, que, com Lênin e Trotsky à cabeça, salvaram a honra do socialismo internacional, ousando a Revolução de Outubro; por outro, um conjunto de críticas, algumas das quais – sobre a questão agrária e a questão nacional – são bem discutíveis, enquanto que outras – o capítulo da democracia – aparecem como proféticas. O que preocupa a revolucionária judia-polaca-alemã é, acima de tudo, a supressão, pelos bolcheviques, das liberdades democráticas – liberdade de imprensa, de associação e de reunião – que são precisamente a garantia da “atividade política das massas operárias”; sem elas “é inconcebível a dominação das grandes massas populares”. Seu argumento é formulado em termos diretamente pedagógicos: trata-se de “educação” e de “escola”. As tarefas gigantescas da transição ao socialismo – “as quais os bolcheviques se apegaram com coragem e resolução” – não podem ser realizadas sem “uma

³ LÖWY, Michael. Método dialético e teoria política. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

intensa educação política das massas e uma acumulação de experiências”, impossíveis sem liberdades democráticas. A construção de uma nova sociedade é uma “terra virgem” que levanta “problemas para milênios”; ora, “só a experiência é capaz de trazer os corretivos necessários e de abrir novos caminhos”. O socialismo é um produto histórico “nascido da própria escola da experiência”: o conjunto das massas populares (*Volksmassen*) deve participar desta experiência, de outro modo “o socialismo é decretado, outorgado, por uma dezena de intelectuais reunidos em torno de um pano verde”. Para os inevitáveis erros do processo “o único sol curativo e purificador é a própria revolução e seu princípio renovador, a vida espiritual, a atividade e a autorresponsabilidade (*Selbstverantwortung*) das massas que surgem com ela, e se formam na mais ampla liberdade política” (LUXEMBURGO, 1988, p. 217-222)⁴. Em outras palavras: sem liberdades democráticas é impossível a práxis revolucionária das massas, a autoeducação popular pela experiência prática, a autoemancipação revolucionária dos oprimidos e o próprio exercício do poder pela classe trabalhadora.

György Lukacs, no seu importante ensaio *Rosa Luxemburgo marxista* (janeiro de 1921), mostra com grande agudeza como, graças à unidade da teoria e da práxis – formulada por Marx em suas *Teses sobre Feuerbach* –, Rosa Luxemburgo havia conseguido superar o dilema da impotência dos movimentos social-democratas, “o dilema do fatalismo das leis puras e da ética das puras intenções”. O que significa esta unidade dialética?

Da mesma forma que o proletariado como classe não pode conquistar e guardar sua consciência de classe, se elevar ao nível de sua tarefa histórica - objetivamente dada – senão no combate e na ação, o partido e o militante individual não podem se apropriar realmente de sua teoria senão ao passar esta unidade em sua práxis (LUKACS, 1960, p. 65).

Na verdade, o capítulo sobre democracia deste folheto de Rosa Luxemburgo é um dos textos mais importantes do marxismo, do comunismo, da teoria crítica e do pensamento revolucionário no século XX. É difícil imaginar uma refundação do socialismo no século XXI que

⁴ Corrigido pelo original alemão (LUXEMBURGO, 1963, p. 73-76).

não tome em conta os argumentos desenvolvidos nestas páginas febris. Os representantes mais inteligentes do leninismo e do trotskismo, como Ernest Mandel, reconheciam que esta crítica de 1918 ao bolchevismo, no que concerne à questão das liberdades democráticas, era em última análise justificada. Obviamente, a democracia a que se refere Rosa Luxemburgo é a exercida pelos trabalhadores num processo revolucionário, e não a “democracia de baixa intensidade” do parlamentarismo burguês, na qual as decisões importantes são tomadas por banqueiros, empresários, militares e tecnocratas.

A *zündende Funke*, a centelha incendiária de Rosa Luxemburgo brilhou uma última vez em dezembro de 1918, na sua conferência diante do congresso de fundação do KPD, Partido Comunista Alemão (Liga Espártaco). As últimas palavras desta memorável conferência são diretamente inspiradas pela perspectiva da autoeducação emancipadora dos oprimidos na grande e decisiva escola da ação revolucionária:

É só exercendo o poder que a massa aprende a exercer o poder. Não há outra maneira de ensinar-lhe. Nós já superamos, felizmente, o tempo em que se pretendia ensinar o socialismo ao proletariado. Este tempo aparentemente ainda não passou para os marxistas da escola de Kautsky. Educar as massas, isto queria dizer: fazer-lhes discursos, difundir panfletos e brochuras. Não, a escola socialista dos proletários não necessita nada disso. Sua educação se faz quando eles passam à ação (*zur Tat greifen*) (LUXEMBURGO, 1953, II, p. 687).

Aqui Rosa Luxemburgo vai se referir a uma famosa fórmula de Goethe, *Am Anfang war die Tat!* (No começo de Tudo não se encontra o Verbo, mas a Ação!). Nas palavras da revolucionária marxista: “No começo era a Ação, tal é aqui nossa divisa; e a ação, é quando os conselhos operários e de soldados se sentem chamados a se tornarem a única força pública do país e aprendem a sê-lo” (LUXEMBURGO, 1953, II, p. 687)⁵. Poucos

⁵ A edição que estou utilizando aqui tem uma história curiosa. Trata-se de uma coletânea de ensaios de Rosa Luxemburgo editada pelo “Marx-Engels-Lenin-Stalin Institut beim ZK der SED”, com um prefácio de Wilhelm Pieck, dirigente estalinista da RDA e introduções de Lenin e Stalin, criticando os “erros” da autora. Comprei este exemplar num sebo, e descobri que trazia uma dedicatória em inglês, datada de 1957, assinada por “Tamara e

dias mais tarde, Rosa Luxemburgo seria assassinada pelos paramilitares – *Freikorps* – mobilizados pelo governo social-democrata contra o levante dos operários espartaquistas de Berlim.

Rosa Luxemburgo não era infalível, cometeu erros como qualquer ser humano e qualquer militante, e suas ideias não constituem um sistema teórico fechado, uma doutrina dogmática para ser aplicada em qualquer lugar e em qualquer época. Mas sem dúvidas seu pensamento é uma caixa de ferramentas preciosa para tentar desmontar a máquina capitalista que nos tritura. Não é por acaso que ela se tornou, nos últimos anos, uma das referências mais importantes do debate, na América Latina em particular, acerca de um *socialismo do século XXI*, capaz de superar os impasses das experiências se reclamando do socialismo no século passado – seja a social-democracia, seja o stalinismo. Sua oposição irreconciliável ao capitalismo e ao imperialismo, sua concepção de um socialismo ao mesmo tempo revolucionário e democrático, baseado na práxis autoemancipadora dos trabalhadores, na autoeducação pela experiência e pela ação das grandes massas populares é de uma impressionante atualidade, sobretudo aqui, no Brasil e na América Latina.

Dizem os jornais que recentemente, noventa anos após sua morte, possivelmente teria sido encontrado seu corpo. Haverá um novo enterro de Rosa Luxemburgo? Por mais que a enterrem uma e outra vez, não vão conseguir se libertar de seu espectro. A centelha incendiária de suas ideias ninguém conseguirá apagar.

Referências

- LIEBKNECHT, Karl. A Rosa Luxemburg: remarques à propos de son projet de thèses pour le groupe “Internationale”. *Partisans*, n. 45, jan.1969.
- LOUREIRO, Isabel. *Rosa Luxemburg: os dilemas da ação revolucionária*. São Paulo: Unesp, 1995.
- LUKACS, Georg. *Histoire et conscience de classe (1923)*. Paris: Minit, 1960.

Isaac” – sem dúvidas Tamara e Isaac Deutscher – pedindo desculpas por não ter encontrado outra edição sem todas estas supérfluas “Introduções”.

LUXEMBURGO, Rosa. *Die Krise der Sozialdemokratie*, von Junius. Bern: Unionsdruckerei, 1916.

_____. Massenstreik, Partei und Gewerkschaften. In: _____. *Gewerkschaftskampf und Massenstreik*: Eingeleitet und Bearbeitet von Paul Frölich. Berlin: Vereinigung Internationaler Verlagsanstalten Berlin, 1928.

_____. Rede zum Programm der KPD (Spartakusbund). *Ausgewählten Reden und Schriften*, Band II. Berlin: Dietz Verlag, 1953.

_____. *Die Russische Revolution*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1963.

_____. *Brochura Junius em Rosa a vermelha*. São Paulo: Busca Vida, 1988.

_____. A l'ecole du socialisme. In: _____. *Œuvres Complètes*: Tome II. Trad. Lucie Roignant. Paris: Agone, 2012.

Data de registro: 06/03/2014

Data de aceite: 23/04/2014

COERCIZIONE E FORMAZIONE. IL RAPPORTO TRA PROGETTO EDUCATIVO E TEORIA POLITICA NEL PENSIERO DI GRAMSCI

*Rita Medici**

ASTRATTO

La domanda è se vi sia contraddizione, in Gramsci, tra la prospettiva educativa (“formazione”), e la convinzione che per trasformare la società attuale in “società regolata” – che corrisponde a quella che Marx chiamava società comunista – sia necessario utilizzare mezzi coercitivi (“coercizione”). Si esaminano le differenze tra la proposta di società futura di Marx e quella di Gramsci. Diversamente da Marx, Gramsci non mette al centro della futura società “il fiorire dell’individualità”, considerando una certa standardizzazione del lavoro (e del lavoratore) come inevitabile. Ma il “gorilla ammaestrato” di Taylor in realtà non esiste, esso resta pur sempre un uomo; Gramsci crede perciò che anche dagli sviluppi del fordismo possano nascere nuove prospettive sociali alternative. Non è però uno sviluppo indolore, né automatico. In un diverso contesto, quello socialista, potrà esservi un forma di auto-coercizione che i lavoratori potranno sviluppare, un “nuovo conformismo”. Quindi Gramsci ha della coercizione un concetto abbastanza positivo, ritenendo egli che i processi economico sociali non possano prescindere da essa. Ciò vale anche sul piano storico-politico: Gramsci accetta e sostiene la necessità in certi casi dell’utilizzo delle maniere forti. Anche nella concezione di come debbano avvenire l’istruzione e l’educazione (la “formazione” dell’uomo), Gramsci crede al valore, in quei processi, di una certa dose di coercizione. Non vi è quindi contraddizione per Gramsci tra coercizione e formazione, tra prospettiva educativa e teoria politica.

Parole chiave: Formazione. Coercizione. Educazione. Politica.

* Professora aposentada da Universidade de Bologna-Itália. Membro do Instituto Gramsci dell’Emilia-Romagna-Itália. *E-mail:* rita.medici.imbeni@gmail.com

ABSTRACT

The question is whether there is a contradiction, Gramsci, from the educational perspective (“formation”), and the belief that in order to transform the present society in “regulated company” – which corresponds to what Marx called a communist society – is necessary to use means coercive (“coercion”). We examine the differences between the proposed future society that Marx and Gramsci. Unlike Marx, Gramsci does not put the focus of future society, “the bloom of individuality”, considering a certain standardization of work (and the worker) as inevitable. But the “trained gorilla” Taylor does not really exist, it is still a man, therefore, Gramsci believed that the developments of Fordism can create new social perspectives alternatives. It is not a development painless nor automatic. In a different context, the Socialist, can be a form of self-coercion that workers will be able to develop a “new conformism”. So Gramsci coercion of a concept quite positive, considering the social economic processes that he can not do without it. This is also true on a historical-political Gramsci accepts and supports the need in some cases the use of strong-arm tactics. Even in the conception of how education should be conducted and education (the “formation” of man), Gramsci believes in the value, in these processes, a certain amount of coercion. There is therefore no contradiction between Gramsci coercion and formation, including educational perspective and political theory.

Keywords: Formation. Coercion. Education. Political.

In questo saggio si tenterà di dare risposta al seguente quesito: se vi sia contraddizione, nel pensiero di Gramsci, e in particolare nei *Quaderni*¹, tra la prospettiva educativa (la “formazione”) e la convinzione della necessità di utilizzare mezzi anche coercitivi (la “coercizione”) per portare avanti quel progetto di radicale trasformazione della società umana che secondo Gramsci deve essere l’obiettivo del movimento dei lavoratori e del partito che li guida. Il punto di approdo di questo progetto è l’instaurazione di quella che Gramsci chiama “società regolata”, l’equivalente di quella che

¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975 e 2001: da ora in poi solo Qdc in sigla, seguito dall’indicazione del numero della pagina, del quaderno e del paragrafo.

nel linguaggio marxiano è la società senza classi o comunista². Gramsci e Marx certamente condividono l'idea che la società futura, libera dallo sfruttamento, dovrà differenziarsi profondamente da quella presente³; tuttavia, nonostante sia indubbio che Gramsci nella sua produzione del carcere intenda richiamarsi al pensiero di Marx e porsi in continuità con esso, le loro concezioni in merito al superamento della società borghese capitalistica non sono identiche. Del resto, occorre notare che essi si trovano vivere in due fasi diverse dello sviluppo capitalistico: mentre quella su cui riflette Marx è la fase matura della rivoluzione industriale, con l'applicazione delle macchine alla produzione, quella in cui si trova immerso Gramsci è caratterizzata dalla ristrutturazione di tipo fordista, con la standardizzazione dei metodi di produzione e lavoro.

Marx ipotizza che la società comunista sarà caratterizzata non solo dalla scomparsa delle classi antagonistiche: sarà anche una società senza Stato, senza divisione del lavoro, senza produzione di merci, senza proprietà privata dei mezzi di produzione. Sarà quindi una società disalienata, dove saranno rimosse tutte quelle cause che nella società presente producono alienazione (un concetto che a Gramsci, che non potrà leggere gli scritti inediti del giovane Marx, resta praticamente sconosciuto⁴). La "società regolata" di Gramsci sarà invece quella in cui la società politica (lo Stato in senso stretto) sarà assorbita dalla società civile: si assisterà così al progressivo superamento dell'aspetto coercitivo della vita statale⁵. Saranno

² Gramsci chiama la società futura "regolata", Marx la descrive come "regno della libertà": la differenza nei termini adoperati comporta differenze concettuali importanti.

³ Su queste differenze tra Marx e Gramsci a proposito della società comunista ci sia consentito di rimandare a R. Medici, Gramsci e Marx: "sociedade regulada" e "reino da liberdade", in: *Pensar a sociedade contemporânea: a atualidade do pensamento de Marx e Gramsci*, a cura di Ana Maria Said, (Atti del convegno tenutosi a Uberlândia nell'agosto del 2011), attualmente in corso di stampa presso la casa editrice EDUFU.

⁴ Gramsci nei Quaderni usa la parola "alienazione" solo due volte: l'espressione che ricorre è "alienazione di animi", (Qdc 552, Q 5 § 13, e nel corrispondente testo C in Qdc 2097, Q 20 § 94), che ha evidentemente un significato molto diverso da quello filosofico presente in Marx.

⁵ E non, quindi, alla scomparsa delle funzioni politico-statali in quanto tali: come abbiamo più volte ribadito, Gramsci non aderisce alla teoria della "scomparsa" dello Stato nel senso del superamento della sfera stessa della politica (sostituzione della amministrazione delle cose al governo delle persone), teoria che deriva dalla tradizione sansimoniana e

essenziali per questo processo di scomparsa dello Stato-coercizione una serie di elementi, quali la riforma economica come componente della riforma intellettuale e morale, una nuova concezione del diritto che investa anche la sfera dell' "indifferente giuridico", il passaggio dalla coercizione all'auto-coercizione; infine sarà necessario impadronirsi di nuovi modi di vita e di lavoro che portino alla formazione di un nuovo tipo umano, e che permetteranno la formazione di un nuovo conformismo, non più "imposto" ma "proposto" (cioè liberamente accettato) (Qdc 1110, Q 9 § 23).

Gramsci riflette intensamente sui processi di standardizzazione del processo produttivo della fase capitalistica in atto, taylorista-fordista. Questi processi investono anche il lavoratore, che per adattarsi alle nuove condizioni della produzione subisce egli stesso una trasformazione livellatrice, diventa sempre più uomo-massa e meno uomo-individuo⁶. Sembra che Gramsci non sia assolutamente critico verso i processi che caratterizzano la ristrutturazione fordista (anche se a noi sembra eccessivo parlare di una vera e propria tendenza, da parte di Gramsci, a "colonizzare le coscienze"⁷), e che guardi all'avvento di una società caratterizzata in alto grado dal conformismo, e quindi necessariamente ad una restrizione degli spazi individuali, se non come ad un progresso, come ad un processo necessario e comunque irreversibile. In questo, egli indubbiamente si discosta da Marx, che aveva ritenuto che la società senza classi o comunista avrebbe reso possibile il vero fiorire dell'individualità, in quanto sarà superata per ciascuno la contraddizione tra la vita contingente (quella che

che, formulata da Friedrich Engels nell'*Antidühring*, diverrà patrimonio di quasi tutto il marxismo successivo. Su questo si rimanda a R. Medici, Gramsci e o Estado. Para una releitura do problema. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, p. 31-43, novembre 2007.

⁶ Su questa questione dell'individualità in Gramsci si veda la parte III, Volontà, volontà collettiva, prassi. L'umanesimo filosofico di Antonio Gramsci, in: R. Medici, *Giobbe e Prometeo*: Filosofia e politica nel pensiero di Gramsci. Firenze: Alinea, 2000, in particolare le p. 94-98.

⁷ L'espressione (in verità troppo forte) è usata da Remo Bodei, il quale ritiene che Gramsci, sia pure per raggiungere un diverso obiettivo, condivida con il teorico della "psicologia delle folle" Gustave Le Bon, e persino "con il fascismo e con il conformismo americano" l'idea che "bisogna entrare...addirittura negli istinti di ciascuno per poterli trasformare". R. Bodei, *Colonizzare le coscienze. Forme della politica e società di massa in Gramsci*, in: *Gramsci e il Novecento*, a cura di G. Vacca, Roma: Carocci, 1999, vol. I, p. 180-83.

si possiede dentro ai rapporti di classe) e la vita veramente personale, in una società libera dall'alienazione, nella quale ciascun individuo non sarà più costretto ad uno sviluppo limitato dalla divisione del lavoro e potrà sviluppare una totalità di facoltà⁸. Gramsci sembra porsi in modo in modo divergente da Marx rispetto al problema dell'individualità. Nei *Quaderni*, nell'intento di rispondere alla cruciale domanda: che cos'è l'uomo?, egli entra in polemica con la concezione cattolica che concepisce l'uomo "come individuo ben definito e limitato". Tutte le filosofie finora esistite, scrive Gramsci, "riproducono questa posizione del cattolicesimo, cioè concepiscono l'uomo come individuo limitato alla sua individualità". Gramsci ritiene invece che occorra concepire l'uomo come una serie di rapporti attivi nei quali, se è vero che l'individualità ha la massima importanza, non è il solo elemento da considerare. Infatti l'umanità che si riflette in ogni individuo è composta di diversi elementi, che sono, oltre all'individuo stesso, gli altri uomini e la natura (Qdc 1345, Q 10 § 54)⁹.

Quindi Gramsci ritiene che in ogni uomo vi sia un concorrere di elementi individuali e collettivi, per cui ognuno è contemporaneamente "uomo-individuo" e "uomo-massa" o "uomo-collettivo". La nozione di uomo collettivo è da Gramsci strettamente collegata a quella di "conformismo": un termine che per Gramsci, diversamente che per noi, ha un significato del tutto positivo. Come egli afferma nel *Quaderno 11*, "si è sempre conformisti di un qualche conformismo, si è sempre uomini-massa o uomini-collettivi": la questione però è stabilire "di che tipo storico è il conformismo, l'uomo-massa di cui si fa parte" (Qdc 1376, Q 11 § 12).

⁸ La concezione marxiana è piuttosto difficile da ricostruire, dato che Marx dice cose diverse nei diversi testi nei quali trattò del comunismo. I più importanti di questi testi sono: *Manoscritti del 1844*, *l'Ideologia tedesca*, libro I, sezione prima, *Feuerbach* (1845-46), *Manifesto del partito comunista* (scritto insieme ad Engels, 1848), *Critica del programma di Gotha* (1875), *Il Capitale*, libro III, cap. 48. Il libro III del *Capitale*, rimasto allo stato di manoscritto, fu editato e pubblicato da Engels nel 1894; lo stesso avvenne per il libro II, che uscì nel 1885.

⁹ I rapporti tra l'individuo, gli altri uomini e la natura non sono meccanici, ma "attivi e coscienti": l'individuo non entra in rapporti con gli altri uomini "per giustapposizione, ma organicamente"; così l'uomo non entra in rapporto con la natura semplicemente, per il fatto di essere esso stesso natura, ma "attivamente, per mezzo del lavoro e della tecnica" (Qdc 1345, Q 10 § 54).

Conformismo, afferma Gramsci, significa poi “niente altro che ‘socialità’”: ma piace impiegare la parola “conformismo” “appunto per urtare gli imbecilli” (Qdc 1720, Q 14 § 61). Riprendendo la celebre espressione di Taylor¹⁰, che l’operaio doveva diventare come un “gorilla ammaestrato”, Gramsci sottolinea come tale espressione sia in realtà “una metafora per indicare un limite in una certa direzione”: infatti in qualsiasi lavoro fisico, “anche il più meccanico e degradato”, esiste un minimo di attività intellettuale creativa (Qdc 1516, Q 12 § 1). Gli industriali americani, osserva Gramsci, lo hanno ben capito. Essi intuiscono che il “gorilla ammaestrato” “rimane pur sempre un uomo e pensa di più o per lo meno ha molta maggior possibilità di pensare, almeno quando ha superato la crisi di adattamento”. E non solo pensa, ma per l’assenza di soddisfazione immediata nel lavoro, proprio perché ridotto a gorilla ammaestrato, il lavoratore può essere portato “a un corso di pensieri poco conformista” (si intende, rispetto all’ordine sociale capitalistico) (Qdc 493, Q 4 § 52 testo A¹¹).

Proprio i processi di standardizzazione, tanto del lavoro industriale, quanto del lavoratore stesso, contengono in alto grado quell’elemento coercitivo, che Gramsci riscontra in tutte le epoche di grandi cambiamenti storici. Nel § 10 del *Quaderno 22*, intitolato *Animalità e industrialismo*, Gramsci scrive:

la storia dell’industrialismo è sempre stata (...) una continua lotta contro l’elemento “animalità” dell’uomo, un processo ininterrotto, spesso doloroso e sanguinoso, di soggiogamento degli istinti...a sempre nuove (...) norme e abitudini di ordine, di esattezza, di precisione che rendono possibili le forme sempre più complesse di vita collettiva che sono la conseguenza necessaria dello sviluppo dell’industrialismo (Qdc 2160-61, 2163, Q 22 § 10).

¹⁰ F. W. Taylor (1856-1915), ingegnere statunitense, aveva inventato un metodo nuovo di organizzazione del lavoro di fabbrica, esposto in *The principles of scientific management* (1911), opera conosciuta ed apprezzata anche in Europa e persino nella Russia sovietica.

¹¹ Normalmente citiamo i testi dei *Quaderni* nella seconda stesura (testi C), in questo caso però abbiamo preferito il testo di prima stesura (A), al corrispondente testo C [Qdc 2171, Q 22 § 12], perché più efficace.

Gramsci è tuttavia consapevole del fatto che finora i processi di cambiamento del modo di essere e di vivere sono avvenuti “per coercizione brutale”: la selezione dell’uomo adatto alle nuove forme di produzione e lavoro è avvenuta “con l’impiego di brutalità inaudite, gettando nell’inferno delle sottoclassi i deboli e i refrattari o eliminandoli del tutto” (Qdc 2160-61, 2163, Q 22 § 10). Ancora a proposito della celebre espressione usata da Taylor del “gorilla ammaestrato”, Gramsci osserva che Taylor esprime “con cinismo brutale” il fine della società americana, “sviluppare nel lavoratore al massimo grado gli atteggiamenti macchinali ed automatici”, spezzare il vecchio nesso psico-fisico del lavoro professionale qualificato “che domandava una certa partecipazione attiva dell’intelligenza”. Non si tratta, secondo Gramsci, di fenomeni assolutamente nuovi, ma solo della fase più recente di un lungo processo che è iniziato con la nascita stessa della società industriale, “fase che è solo più intensa delle precedenti e si manifesta in forme più brutali”, ma che essa pure verrà superata “con la creazione di un *nuovo nesso psico-fisico di un tipo differente e indubbiamente di un tipo superiore*” (corsivo nostro) (Qdc 2165 Q 22 § 11).

Gramsci ritiene possa esistere una coercizione di tipo nuovo, diversa perché “esercitata dalla élite di una classe sulla propria classe”, e che questa coercizione di tipo nuovo potrà essere soltanto una “autocoercizione”, cioè una forma di disciplina che i lavoratori dovranno imporre a se stessi¹²: l’esempio è quello dello scrittore italiano Vittorio Alfieri “che si fa legare alla sedia” per costringersi a rimanere allo scrittoio a lavorare (Qdc 2163, Q 22 § 11). Quindi l’adozione dei metodi di tipo fordista in un contesto quale quello dell’Unione sovietica richiederebbe in realtà che le nuove abitudini e attitudini psico-fisiche connesse ai nuovi metodi di produzione e lavoro fossero acquistate “per via di persuasione reciproca o di convinzione individualmente proposta ed accettata”. Da qui la critica a Trockij e alla sua tendenza ad adeguare i costumi alle necessità

¹² Questa ottimistica convinzione di Gramsci che la coercizione si potesse trasformare in auto-coercizione, che la dura disciplina del lavoro, il conformismo di nuovo tipo da “imposto” potesse diventare “proposto”, non sembra essere stata suffragata dall’esperienza storica successiva verificatasi nei paesi del socialismo reale, e in particolare nell’Unione Sovietica, dove i metodi autoritari e le pratiche sociali impositive sfociarono nella gestione dittatoriale del potere da parte di Stalin.

del lavoro “con mezzi coercitivi esteriori”. Parlando del modo in cui il leader bolscevico aveva perseguito la razionalizzazione del lavoro (a partire dalla “‘troppo’ risoluta volontà di dare la supremazia, nella vita nazionale, all’industria e ai metodi industriali”), Gramsci respinge in modo netto i mezzi da lui adottati, osservando che “le sue preoccupazioni erano giuste, ma le soluzioni pratiche erano profondamente errate”: infatti, il “il principio della coercizione, diretta e indiretta” nell’ordinamento della produzione “è giusto”, ma la forma che esso aveva assunto era errata: il “modello militare” (la militarizzazione delle fabbriche voluta da Trockij) era diventato “un pregiudizio funesto” e perciò “gli eserciti del lavoro fallirono” (Qdc 2163-64 Q 22 § 11).

Sembra comunque che Gramsci non ritenga la coercizione un fatto assolutamente negativo, e che ne accetti come inevitabile la presenza nei processi storico-economici di cambiamento: anche se nella sua analisi del fordismo Gramsci non manca di individuare l’uso di mezzi persuasivi, quali gli alti salari e le attività ricreative gratuite organizzate per gli operai. Ma evidentemente non gli sfugge come gli aspetti coercitivi siano prevalenti, anche quelli che sembrano dovuti a ragioni di tipo etico, come il divieto per legge di consumare bevande alcoliche, e l’imposizione alle classi lavoratrici di una morale sessuale di tipo puritano. Iniziative come le inchieste degli industriali sulla vita intima delle loro maestranze, i servizi di ispezione creati da alcune aziende “per controllare la “moralità” degli operai” sono, scrive Gramsci, “necessità del nuovo metodo di lavoro” (Qdc 2165, Q 22 § 11). Da questo punto di vista occorre studiare le iniziative degli industriali come Ford: essi, scrive Gramsci, certo non si preoccupano dell’umanità o della spiritualità del lavoratore, “che immediatamente viene schiantata”. Quelle iniziative “puritane” hanno il solo fine “di conservare un certo equilibrio psico-fisico” che impedisca il collasso fisiologico del lavoratore, “spremuta” dal nuovo metodo di produzione. L’industriale americano quindi si preoccupa di mantenere la continuità “dell’efficienza fisica del lavoratore”.

L’alto salario è esso stesso un elemento legato a questa necessità: è lo strumento per selezionare maestranze adatte al sistema di produzione, e a mantenerle stabilmente. Tuttavia, occorre che il lavoratore spenda in modo “razionale” la sua paga più abbondante, per “mantenere, rinnovare

e accrescere la sua efficienza muscolare-nervosa, non per distruggerla o intaccarla”. Ecco perciò che la lotta contro l’alcool – “l’agente più pericoloso di distruzione delle forze di lavoro” – diventa “funzione di Stato”: il riferimento è alla legge approvata negli Stati Uniti nel 1919 che vietava la produzione e la vendita di bevande alcoliche (Qdc 2166, Q 22 § 11)¹³. E anzi come abbiamo visto Gramsci ritiene che questi due fenomeni, il proibizionismo e l’etica puritana, non siano dovuti affatto a preoccupazioni etiche. Egli afferma in modo perentorio che tutta l’attività industriale di Henry Ford può essere vista come una “lotta continua, incessante per sfuggire alla legge della caduta del saggio del profitto” (Qdc 1281-82, Q 10 § 36). La legge stessa – quella che afferma che i profitti dei capitali investiti decrescono necessariamente nel tempo – formulata da Marx, e fraintesa da Croce¹⁴, sarebbe secondo Gramsci da studiare proprio alla luce del taylorismo e del fordismo. Infatti, è proprio la selezione di un nuovo tipo di operaio che “rende possibile, attraverso la razionalizzazione taylorizzata dei movimenti, una produzione relativa ed assoluta più grande con la stessa forza di lavoro” (Qdc 1312, Q 10 § 41). Il fordismo quindi nel suo insieme è da vedere come “punto estremo del processo di tentativi successivi da parte dell’industria di superare la legge tendenziale della caduta del saggio del profitto” (Qdc 2140, Q 22 § 1).

Se tutto questo vale per i processi di cambiamento economico-sociali, va rilevato come Gramsci anche sul piano storico-politico non ritenga di dover abbandonare lo strumento della coercizione, giustificando l’utilizzo delle maniere forti da parte di certe forze politiche, in determinati drammatici momenti dei processi rivoluzionari. E’ il caso dei Giacobini francesi, che Gramsci vede legittimati nella loro opera anche quando

¹³ Negli Stati Uniti dal 1919 al 1933 fu in vigore il 18° emendamento alla costituzione che vietava la fabbricazione e il commercio delle bevande alcoliche. Nato con l’intento di contrastare la piaga dell’alcolismo, riuscì solamente a rafforzare le organizzazioni criminali che producevano e vendevano alcool di contrabbando.

¹⁴ Gramsci critica la interpretazione data da Benedetto Croce, il quale aveva affermato che la legge, se fosse valida, avrebbe comportato la fine automatica e imminente della società capitalistica. Ma Gramsci ribatte che non vi è “niente di automatico e tanto meno di imminente”. L’errore del Croce deriva dall’aver esaminato la legge “come se essa fosse valida “assolutamente” e non invece come termine dialettico di un più vasto processo organico” (Qdc 1284, Q 10 § 36).

ricorrono all'uso del Terrore, data l'eccezionalità del loro compito storico: essi, scrive Gramsci, si opposero ad ogni "sosta intermedia" del processo rivoluzionario, e mandarono alla ghigliottina "non solo gli elementi della vecchia società dura a morire, ma anche i rivoluzionari di ieri, oggi diventati reazionari" (Qdc 2028, Q 19 § 24)¹⁵. Sembra che Gramsci qui non veda come proprio l'uso del Terrore contribuì fortemente ad isolare i Giacobini dalle masse popolari, preparando così la loro sconfitta storica (da Gramsci attribuita invece ad altre cause)¹⁶. Così per Machiavelli il Principe era libero di usare tutti i mezzi, *anche quelli propri dei tiranni*, per portare il popolo, la democrazia cittadina, ad essere consapevole di sé e del proprio compito di condurre l'Italia ad un livello storico-politico più alto e a non dipendere più dagli eserciti stranieri¹⁷.

Questa valutazione non assolutamente negativa dell'americanismo, è evidente al di là di ogni possibile dubbio: Gramsci scrive che fermandosi ad una valutazione superficiale, si rischia di non cogliere l'importanza, il significato e la "portata obbiettiva" del fenomeno americano, che è "*anche* il maggior sforzo collettivo verificatosi finora per creare con rapidità inaudita e con una coscienza del fine mai vista nella storia, un nuovo tipo di lavoratore e di uomo" (Qdc 2165, Q 22 § 11). Questo potrebbe essere considerato uno dei tratti di modernità dell'analisi gramsciana, perché in questo sia pur parziale apprezzamento per i cambiamenti in atto nel mondo della produzione attraverso l'applicazione del taylorismo e del fordismo, Gramsci si rivela uomo del suo tempo, uomo del secolo XX; mentre in Marx risuonano suggestioni provenienti dalla cultura del Romanticismo tedesco, tipiche del secolo XIX. Quindi Gramsci potrebbe essere più moderno di Marx a questo proposito. Occorre però cercare di capire se

¹⁵ Gramsci, che negli anni giovanili era stato un critico severo del giacobinismo, nei *Quaderni* ha parole di forte apprezzamento per i Giacobini: essi, "un gruppo di uomini estremamente energici e risoluti", "conquistarono con la lotta senza quartiere la loro funzione di partito dirigente"; forzarono la situazione creando "fatti compiuti irreparabili, cacciando avanti i borghesi a calci nel sedere", dispiegando la loro "selvaggia energia" [Qdc 2027-29, Q 19 § 24; Qdc 1914-15, Q 7 § 9].

¹⁶ Sul tema del giacobinismo in Gramsci si rimanda alla voce Giacobinismo, in: *Dizionario gramsciano 1926-1937*, a cura di G. Liguori e P. Voza, Roma: Carocci, 2009, p. 351-354.

¹⁷ Sul rapporto tra Machiavelli e i giacobini nell'interpretazione gramsciana cfr. ancora la voce Giacobinismo, in: *Dizionario gramsciano 1926-1937*, cit..

questo tratto di maggiore modernità che differenzia Gramsci da Marx sia oggi per noi ancora apprezzabile e condivisibile, o se non sia invece preferibile la visione marxiana, più critica verso gli aspetti alienanti della società industriale.

Voglio ora riprendere la questione già posta all'inizio, se vi sia contraddizione in Gramsci tra la convinta adesione a modelli della trasformazione sociale (anche) coercitiva, e la sua teoria educativa, e più in generale la sua concezione della formazione dell'uomo. La riflessione gramsciana vede di continuo intrecciarsi la prospettiva pedagogica e quella politica, tanto che esse finiscono per essere un tutto unico¹⁸. La cosa sorprendente però è proprio questa: non c'è contraddizione, né vero contrasto tra concezione pedagogica e teoria politica, non solo perché le due cose confluiscono e sconfinano l'una nell'altra, ma per una ragione più forte e intrinseca. Se si esamina nel suo insieme l'idea che Gramsci ha dell'educazione e dell'istruzione¹⁹, quella scolastica innanzi tutto – ma non solo: infatti molta importanza egli attribuisce anche dall'ambiente familiare e sociale circostante²⁰ – e alle forme della cultura extrascolastica, come i giornali e la stampa in genere, si vedrà che una certa dose di coercizione non è esclusa, anzi è giudicata utile e necessaria²¹. Non mancano però in

¹⁸ Sull'importanza del "Gramsci educatore" si è soffermato con osservazioni illuminanti Giorgio Baratta, che sottolinea come per Gramsci il rapporto pedagogico riguardi la società nel suo complesso, risulti perciò eminentemente politico. Cfr. G. Baratta, *Gramsci in contrappunto: Dialoghi col presente*. Roma: Carocci, 2007. p. 202-03.

¹⁹ Questo aspetto del pensiero di Gramsci è stato ricostruito in modo analitico da Rosemary Dore nel suo libro *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí, RS: Unijui, 2000. Dore ha correttamente inquadrato il tema gramsciano dell'educazione nello sviluppo del pensiero pedagogico moderno e contemporaneo.

²⁰ Si vedano le interessanti considerazioni sulla educazione dei bambini della famiglia Gramsci, di cui sono ricche le lettere indirizzate dal carcere da Gramsci ai familiari in Sardegna. L'importanza, per capire Gramsci, della lettura del suo epistolario è giustamente sottolineata da Francisco Buey, che avverte però che nelle lettere scritte dal carcere Gramsci, sapendo che le sue parole sarebbero state lette da estranei (i censori del carcere), accentuò la sua tendenza a tenere per sé le sue emozioni, adottando a volte "il linguaggio di Esopo". F. Fernández Buey, *Leyendo a Gramsci*. España: El Viejo Topo, 2001. p. 15.

²¹ Occorre tenere presente anche la concezione che Gramsci ha della cultura come severo esercizio basato sulla disciplina e sul rigore intellettuale: si vedano lo scritto giovanile *Socialismo e cultura* uscito nel "Grido del popolo" il 29 gennaio del 1916 (ora in A. Gramsci, *La nostra città futura. Scritti torinesi 1911-1922*, a cura di A. d'Orsi. Roma:

Gramsci anche accenti affettuosi e ricchi di simpatia nei confronti dei più giovani: nelle lettere ai familiari emergono tratti scherzosi e vi è un caso in cui Gramsci si rammarica che alla nipotina Edmea si siano trasmessi valori troppo seri per la sua età, quando essa fece tesoro di una moneta che lo zio le aveva inviato per averne ricavato un cucchiaino di argento²². Si legge sempre nelle lettere come Antonio, fino a quando poteva fare visita ai parenti in Sardegna, amava giocare coi bambini della famiglia, per i quali inventava fantasiose battaglie, evidentemente divertendosi moltissimo lui stesso. E tuttavia la sua concezione della educazione e della formazione non prescinde anche da certi aspetti coercitivi.

E' significativa a questo riguardo la polemica di Gramsci con la moglie sulla educazione dei figli: questione delicatissima, nella quale in qualche momento Gramsci pecca di una certa rudezza, scusabile solo se si pensa al sentimento di esclusione che egli doveva necessariamente provare per il fatto di essere così crudelmente tagliato fuori dalla vita dei suoi bambini. Gramsci rimprovera a Giulia quello che chiama il suo "fondo ginevrino" (riferendosi al fatto che la famiglia Schucht aveva vissuto per un certo tempo a Ginevra, in Svizzera): "c'è sempre un fondo 'ginevrino' nel tuo animo e questo fondo è la causa di una parte cospicua del tuo disagio psichico", "c'è qualcosa di contraddittorio nel tuo intimo, una lacerazione, che non riesci a rimarginare tra teoria e pratica, cosciente e istintivo". A queste parole un po' dure Gramsci in parte rimedia aggiungendo: "avrei dovuto io aiutarti a conoscerti meglio, a superare queste contraddizioni... penso spesso a tutto ciò che avrei potuto e dovuto fare e non ho fatto"²³. E ancora, in una lettera precedente, ricordando come Giulia e la sorella Eugenia durante il loro comune soggiorno a Roma si comportavano con il piccolo Delio, Gramsci scrive: "sempre arrivo alla conclusione che in

Carocci, 2004. p. 119-122) e la polemica dei *Quaderni* contro la concezione superficiale e approssimativa della cultura del sociologo italiano Achille Loria, che porta Gramsci a inventare una nuova categoria, il "lorianismo".

²² Per l'episodio dello scudo d'argento inviato alla nipotina Edmea, si veda la lettera di Gramsci alla madre del 27 giugno 1927, in: A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di A. A. Santucci, Palermo: Sellerio, 1996, vol. I, p. 93.

²³ Lettera alla moglie Giulia del 28 novembre 1932, in A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., vol. II, p. 644. Gramsci prosegue con tono di severa autocritica: "Forse è vero che sono stato troppo 'egoista' e ho vissuto più di sensazioni estetiche che di obblighi morali".

voi ha lasciato grande impressione Ginevra e l'ambiente...che doveva essere tipicamente svizzero, ginevrino e roussoiano”²⁴. Proprio questo egli imputava alla moglie (e a tutta la sua famiglia), di avere una concezione che egli definisce “troppo metafisica”, di presupporre che nel bambino si trovi “in potenza tutto l'uomo e che occorra aiutarlo a sviluppare ciò che contiene latente, senza coercizioni, lasciando fare alle forze spontanee della natura”. Gramsci, al contrario, pensa che l'uomo sia “tutta una formazione storica ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna)”. Ciò che si crede “forza latente”, egli afferma, è soltanto “il complesso informe ed indistinto dei primi giorni, dei primi mesi, dei primi anni di vita”. Quel modo di concepire l'educazione come “sgomitamento di un filo preesistente”, scrive Gramsci, ha avuto la sua importanza quando si contrapponeva alla scuola gesuitica, ma oggi “è altrettanto superato”. Infatti, rinunciare a formare il bambino significa solo “permettere che la sua personalità si sviluppi accogliendo caoticamente dall'ambiente... tutti i motivi di vita”²⁵. Quindi non vi è in realtà contraddizione tra quello che Gramsci pensa del processo educativo e formativo, e di quello della trasformazione sociale: anzi, si potrebbe dire che i vari aspetti della sua concezione si integrano in una visione coerente.

Invece è del tutto lecito dubitare del fatto che l'elemento coercitivo, presente con un ruolo importante tanto nella concezione che Gramsci ha dei processi storici, come in quelle della formazione dell'uomo e dell'agire politico, sia compatibile e non contrasti con quel grande progetto, che si propone di portare le classi subalterne a raggiungere un più elevato livello intellettuale e morale, quel “progresso intellettuale di massa” di cui Gramsci parla in un solo luogo dei *Quaderni*, ma di cui non possiamo non riconoscere l'importanza strategica (Qdc 1388, Q 11 § 12). Si veda come in alcune pagine particolarmente dense del lungo § 12 del *Quaderno II* (Qdc 1385-89), Gramsci vada delineando il processo, difficile e contraddittorio, non privo anche di contraccolpi e ritorni all'indietro,

²⁴ Lettera a Giulia del 30 luglio 1929, in A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., vol. I, p. 277.

²⁵ Lettera alla moglie Giulia del 30 dicembre 1929, in A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., vol. I, p. 301-02. Gramsci attenua un poco la durezza delle sue osservazioni affermando a più riprese, in questa come in altre lettere, che egli può sbagliare data la scarsa conoscenza che ha della vita e dell'educazione dei suoi bambini.

attraverso il quale le masse potranno da subalterne, diventare protagoniste. Pur tra tante difficoltà, arriverà un momento in cui il subalterno, che “era ieri una cosa”, oggi non sia più una cosa “ma una persona storica”, se ieri era irresponsabile perché “resistente” ad una volontà estranea, oggi senta di essere “responsabile” perché “agente e necessariamente attivo” (Qdc 1388). Per costruire quel blocco che renda possibile questo “progresso intellettuale di massa”, sarà fondamentale e necessaria l’opera di nuove élites intellettuali votate a questo compito storico.

Ha osservato Ana Maria Said che quella riforma intellettuale e morale che per Gramsci coincide con l’elevazione culturale delle masse, adeguandole alla moderna società capitalista, ha ripercussioni contraddittorie: l’accesso ai codici dominanti, la conoscenza dei diritti e doveri e la capacità di avvalersene, possono educare le masse alla trasformazione dell’ordine esistente e non solo alla adesione ad esso. E tuttavia noi crediamo che per Gramsci quella elevazione delle masse ad un più alto livello di consapevolezza e di cultura debba iniziare da subito, senza aspettare la conquista dello Stato²⁶: ne è una dimostrazione la fortissima polemica con il marxismo meccanicistico (di cui Bucharin è uno dei più recenti sostenitori), che penetrato nella coscienza delle masse, è stato utile nel passato, ma ora, in una nuova fase storica, deve essere seppellito “con tutti gli onori del caso”. Occorre sempre dimostrare, scrive Gramsci, la “futilità del determinismo meccanico”, che, spiegabile come filosofia ingenua della massa, quando viene assunta come filosofia da parte degli intellettuali, “diventa causa di passività, di imbecille autosufficienza” (Qdc 1394, 1388-89, Q 11 § 12)²⁷.

Nell’indagine sul manuale marxista di Bucharin, sviluppata nel *Quaderno II*, la critica del determinismo meccanico è strettamente collegata alla critica che Gramsci fa del materialismo: proprio la identificazione

²⁶ Questo sostiene invece Said. Cfr. A. M. Said. *Uma estratégia para o Ocidente: o conceito de democracia em Gramsci e o PCB*. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 72-73.

²⁷ Scrive ancora Gramsci, dopo aver osservato che la Chiesa cattolica ha sempre cercato di impedire il distacco dei suoi intellettuali dai “semplici”, che la posizione della filosofia della praxis (ovvero di quel marxismo rinnovato nel quale egli si riconosce), è “antitetica a quella cattolica”: essa infatti non tende a mantenere i “semplici” (il popolo) “nella loro filosofia primitiva del senso comune”, tende invece a condurli “a una concezione superiore della vita” (Qdc 1384, Q 11 § 12).

fatta dal teorico russo tra materialismo storico e materialismo filosofico tradizionale viene seccamente respinta da Gramsci. Alvaro Bianchi a questo proposito ritiene che la critica di Gramsci al materialismo non sia sempre priva di ambiguità e a volte raggiunga risultati contraddittori. Riprendendo quanto affermato da Carlos Nelson Coutinho, Bianchi sottolinea come in Gramsci non sempre sia chiaro, nel rifiuto del materialismo, la distinzione tra piano epistemologico (la nostra possibilità di conoscere il reale) e piano ontologico (la esistenza obbiettiva del mondo in quanto realtà materiale)²⁸. Forse però la posizione di Gramsci non appare più così contraddittoria, se si tiene presente che egli recepisce su questo punto il contributo teorico del marxista italiano Rodolfo Mondolfo, che, avversato da Gramsci per la sua appartenenza al socialismo riformista, ebbe però con la sua lettura di Marx notevole influenza su tutto il marxismo italiano della prima metà del '900. Mondolfo aveva respinto la definizione di “materialismo storico”, non accettando il termine “materialismo”, preferendo definire il pensiero di Marx come “realismo critico-pratico”. L'influenza di questa lettura del marxismo, attivistica e antimaterialistica, è perfettamente riconoscibile in vari punti dei *Quaderni*²⁹.

Per tornare al nostro tema, qualche considerazione conclusiva. Vorremmo evitare di cadere in una facile lettura di tipo psicologico, e tuttavia pensiamo che si possa azzardare che in quella valutazione positiva della coercizione, si riveli un tratto profondo del carattere di Gramsci derivante dalla sua esperienza di vita, segnata da privazioni e difficoltà fin dai primi anni, quando il suo fisico gracile cominciò a mostrare i segni della debolezza ossea che deformò la sua schiena. Solo inducendo il proprio carattere, imponendosi una ferrea disciplina, Gramsci fu in grado, nonostante le condizioni disagiate, di portare avanti gli studi fino a raggiungere il livello universitario. Grandi sofferenze però gli costò la permanenza a Torino per frequentare l'università, privo com'era di adeguate risorse economiche; anche il clima nebbioso e umido di Torino provocava forti disagi a lui abituato al sole della sua Sardegna, mancandogli tra l'altro

²⁸ Cf. A. Bianchi, *O laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política*. São Paulo: Alameda, 2008. p. 84-89.

²⁹ Cf. su questo R. Medici, *Giobbe e Prometeo: Filosofia e politica nel pensiero di Gramsci*. cit., parte I, *Mondolfo, Gramsci e la filosofia della prassi*, p. 9-37.

anche gli indumenti pesanti, che gli permettessero di uscire di casa nelle giornate più fredde. In una lettera ai familiari egli racconta come, non possedendo un cappotto, fosse costretto nelle giornate più rigide a restare in casa senza poter andare all'università a seguire le lezioni, e non avendo neanche denaro per nutrirsi a sufficienza³⁰.

Solo abbandonando gli studi e iniziando il lavoro di giornalista per la stampa socialista torinese, Gramsci uscirà da quella condizione di indigenza che aveva segnato tutta la prima parte della sua vita. Ma la sua psiche si era formata in quegli anni difficili dell'infanzia e della giovinezza, attraverso una dura esperienza che lo aveva segnato in modo permanente anche nel fisico. Questo non poteva in qualche misura non riflettersi nelle sue concezioni, e tanto più nelle sue azioni: ad esempio nell'ostinato rifiuto di chiedere la grazia al capo del fascismo Mussolini. Una grazia che data l'importanza del detenuto Antonio Gramsci, sarebbe molto probabilmente stata concessa. Ma per Gramsci chiedere la grazia sarebbe stato come sconfessare tutta la sua vita precedente, come se il capitano di una nave si mettesse in salvo per primo, anziché restare a piede fermo sulla sua nave ad affrontare il naufragio: "solo il principio, divenuto 'assoluto', che il capitano, in caso di naufragio, abbandona per ultimo la nave e anzi muore con essa", dà quella garanzia senza la quale la vita collettiva è impossibile, perché nessuno prenderebbe impegni "abbandonando ad altri la propria sicurezza personale".

Con questa metafora, evidentemente autobiografica, del capitano che deve abbandonare per ultimo la nave in caso di naufragio, Gramsci si riferiva alla propria vicenda personale e alla impossibilità di fare qualsiasi cosa che potesse essere vista come una diserzione nei confronti dei compagni e dei militanti che avevano creduto in lui. La vita moderna, scrive ancora Gramsci, "è fatta in gran parte di questi stati d'animo o 'credenze' forti come i fatti materiali" (Qdc 1762-63, Q 15 § 9)³¹. Perciò

³⁰ Sulle difficili condizioni di vita di Gramsci a Torino negli anni della frequenza universitaria si veda la ricostruzione di Francesco Scalabrino, *Un uomo sotto la mole: Biografia di Antonio Gramsci*. Torino: Il Punto, 1998, alle p. 27-128.

³¹ SÌ da vedere l'insieme delle considerazioni sviluppate da Gramsci nell'intero § 9 del *Quaderno 15*, significativamente intitolato *Note autobiografiche* (Qdc 1762-64). Analoghe riflessioni sono contenute nella lettera alla cognata Tania del 6 marzo 1933. Proprio con l'apologo dei naufraghi che diventano antropofagi, presentato da Gramsci in questi due

egli cercò di riacquistare la libertà percorrendo altre strade, sperando inutilmente in uno scambio di prigionieri tra l'Italia e l'Unione Sovietica, che, dato per possibile, in realtà non avvenne mai³². Tutto questo, mentre il suo corpo cedeva giorno dopo giorno sotto il progredire delle diverse malattie che lo affliggevano, e la sua mente subiva un irreversibile processo di lenta ma inesorabile trasformazione, senza che questo però smuovesse di un millimetro la sua determinazione a non cedere. Rappresenta bene la particolare tempra umana di Gramsci, la massima del popolo africano degli Zulù, da lui riportata senza commenti in un paragrafo dei *Quaderni*: “è meglio avanzare e morire, che fermarsi e morire” (corsivo nostro)³³. Una massima che descrive bene il particolare atteggiamento di Gramsci verso il suo difficile destino.

Riferimenti

BARATTA, Giorgio. *Gramsci in contrappunto*. Roma: Carocci, 2007.

BIANCHI, Alvaro. *O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. São Paulo: Alameda, 2008.

BODEI, Remo. Colonizzare le coscienze. Forme della politica e società di massa in Gramsci. In: VACCA, G. (a cura di). *Gramsci e il Novecento*. v. I. Roma: Carocci, 1999.

DEL ROIO, Marcos. *Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única*. São Paulo: Xãma Editora, 2005.

DORE, Rosemary. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí, RS: Unijui, 2000.

testi, ha osservato Gerratana che si introduce nella riflessione di Gramsci il tema della “persona”, in una variante non più giusnaturalistico-cristiana ma materialistica. Cf. V. Gerratana, *Problemi di metodo*. Roma: Editori Riuniti, 1997. p. 127-31.

³² Su queste speranze (peraltro destinate a non realizzarsi), alimentate quasi fino all'ultimo periodo della detenzione e della vita di Gramsci, si veda il cap. VII della biografia gramsciana di Aurelio Lepre, *Il prigioniero: Vita di Antonio Gramsci*, cit., p. 229-53.

³³ “La saggezza degli zulù ha elaborato questa massima riportata da una rivista inglese: ‘È meglio avanzare e morire che fermarsi e morire’” (Qdc 1769, Q 15 § 12).

FIORI, Giuseppe. *Vita di Antonio Gramsci*. Roma-Bari: L'Unità-Laterza, 1991.

FROSINI, Fabio. *La religione dell'uomo moderno: politica e verità nei quaderni del carcere di Antonio Gramsci*. Roma: Carocci, 2010.

GERRATANA, Valentino. *Gramsci: problemi di metodo*. Roma: Editori Riuniti, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci di Roma. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975, 2001.

_____. *Vita attraverso le lettere*. A cura di Giuseppe Fiori. Torino: Einaudi, 1994.

_____. *Lettere dal carcere*. A cura di Antonio A. Santucci. v. 2, Palermo: Sellerio, 1996.

_____. *La nostra città futura: Scritti torinesi 1911-1922*. A cura di Angelo d'Orsi. Roma: Carocci, 2004.

_____. *Quaderni di traduzioni 1929-32*. Milano: Istituto della Enciclopedia Italiana, 2007.

KANOUSI, Dora. *Los cuadernos filosoficos de Antonio Gramsci: de Bujarin a Maquiavelo*. Mexico: Plaza y Valdés, 2007.

LEPRE, Aurelio. *Il prigioniero: vita di Antonio Gramsci*. Roma-Bari: Laterza, 1998.

LIGUORI, Guido. *Dizionario gramsciano 1926-1937*. A cura di Pasquale Voza. Roma: Carocci, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Manifesto del partito comunista*. Roma: Editori Riuniti, 1983.

MEDICI, Rita. *Giobbe e Prometeo: filosofia e politica nel pensiero di Gramsci*. Firenze: Alinea, 2000.

_____. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. *Revista de Sociologia e Política*, n. 29, 2007.

_____. Giacobinismo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di). *Dizionario gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci, 2009.

PISTILLO, Michele. *Gramsci in carcere: le difficili verità d' un lento assassinio*. Manduria-Bari-Roma: Lacaita Editore, 2001.

SAID, Ana Maria. *Uma estratégia para o Ocidente: o conceito de democracia em Gramsci e o PCB*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SCALAMBRINO, Francesco. *Un uomo sotto la mole: biografia di Antonio Gramsci*. Torino: Editrice Il Punto, 1998.

Data de registro: 06/03/2014

Data de aceite: 23/04/2014

**SOBRE ALGUNS ASPECTOS DA “TRADUTIBILIDADE”
NOS *CADERNOS DO CÁRCERE* DE ANTONIO GRAMSCI E
ALGUMAS DAS SUAS IMPLICAÇÕES**

*Rocco Lacorte**

RESUMO

A questão sintetizada no título deste ensaio é de grande atualidade pelo fato de que o conceito expresso pela palavra “tradutibilidade” não implica apenas uma “tradução” entre linguagens em sentido estrito, mas, acima de tudo, um conceito revolucionário: aquele original e inovador de tradução entre “teoria” e “prática”, filosofia e política, entendidas como “linguagens”, embora em um sentido mais forte e amplo (por isso, coloquei – e o próprio Gramsci frequentemente coloca – estas palavras entre aspas). É minha intenção explicar as razões disso ao longo desta exposição. Por agora, pode-se antecipar que a *tradutibilidade* é a teoria da tradução entendida de uma forma que incorpora criticamente o velho no novo significado, mais amplo e forte, sendo, ao mesmo tempo, a condição (historicamente dada) para pensar de forma nova na possibilidade de construir política e historicamente uma “igualdade real” entre seres humanos, de modo a superar a atávica separação entre dominantes e subalternos, dirigentes e dirigidos, na medida em que pensa contemporaneamente na realidade do novo conceito de equivalência entre “teoria” e “prática” como elemento de hegemonia política – elemento que é ele mesmo político e, por isso, histórico. É isto que revela o coração da filosofia da práxis de Gramsci e permite entendê-la em profundidade. Desta “tradutibilidade” deriva uma série de critérios para interpretar a realidade. Portanto, a *tradutibilidade* expressa não só um jeito novo de ver o mundo e de construção do pensamento, mas implica também uma nova consciência. Isto é, a *tradutibilidade* é o conceito por meio do qual pensa-se na teoria como algo que muda (ou pode mudar) o mundo; e na prática como algo que mudando o mundo muda (ou pode mudar) também a teoria. Iluminada com o conceito de *tradutibilidade*, entende-se porque

* Rocco Lacorte é Ph.D. pela University of Chicago (Illinois, EUA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE) da UFF.

a filosofia da práxis se põe como objetivo fundamental realizar uma grande reforma intelectual e moral das massas populares, por meio de um trabalho político-pedagógico-cultural, de modo a *traduzir* suas lutas e aspirações em uma nova e revolucionária filosofia e realidade.

Palavras-chave: Tradutibilidade. Linguagem. Filosofia. Política. Práxis.

ABSTRACT

“Translatability” is a concept in Gramsci’s work that has been largely unexplored and has only recently gained the attention of some scholars for its centrality to Gramsci’s thought. So far, almost all the studies on Gramsci have essentially ignored the importance of this concept to the interpretation of his thought, work and biography on the whole. According to him, translatability is the theory of the concrete unification of practice and theory, that is, of how to radically change world; it theorizes both on the “practical power” and effectiveness of theory (i.e. on the impossibility of its transcendence) and on the “knowledge power” of practice. In other words, translatability means that practice and theory, as activities that belong to the same “world-view” or “express” the same culture, are not in contradiction one to the other (as, on the contrary, the main Western tradition of thought holds) and therefore are translatable. And indeed this is an innovative way of positing the conditions for thinking reality and *praxis* that we are going to explore in this brief essay.

Keywords: Translatability. Language. Philosophy. Politics. Praxis.

1 A tradutibilidade como fusão de paradigmas diferentes

Embora esteja presente também nos escritos juvenis, é sobretudo em sua obra *Cadernos do Cárcere*, a partir de 1930, que Antonio Gramsci desenvolve teórica e explicitamente a *tradutibilidade*. Como veremos, no *Q 8, 208*¹, escrito no inverno-primavera de 1932 e dedicado explicitamente

¹ De agora em diante, as referências aos *Cadernos do Cárcere* são a tradução pessoal da edição crítica GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, V. Gerratana (Org.). Torino: Einaudi, 1975, e serão sinalizadas com a letra *Q* (*Quaderni del carcere*), seguida pelo número do *parágrafo* e o número da *página*. Quando for necessário, indicarei (às vezes mudando-a um

a este conceito, ele elabora de forma teórica geral uma ideia que Marx desdobra e pressupõe em todas as *Teses sobre Feuerbach* (1844) e, ao mesmo tempo, repensa o significado dos textos marxianos estimulado pelos eventos históricos de seu tempo, a Revolução Russa e a sua *tradução* para a experiência dos Conselhos de fábrica em Turim, da qual o próprio Gramsci foi um dos organizadores e líderes políticos mais importantes. Ao mesmo tempo, interpreta estes fenômenos históricos, ajuntando-se com as ideias expressas na linguagem marxiana e leniniana, as quais são as fontes principais da *tradutibilidade* (como destacará o próprio Gramsci nos parágrafos dedicados a este tema).

Antes de analisar o *Q 8, 208*, cabe destacar que a unidade de “teoria” e “prática” é possível porque, segundo o autor dos *Cadernos*, existe a possibilidade de “traduzir” estes dois “elementos”. Por um lado, eles podem ser traduzidos duma maneira parecida, em um certo sentido, com a tradução entre linguagens (em particular a de que trata a ciência chamada *linguística histórica*, que Gramsci estudou na Universidade de Torino com o Prof. Matteo Bartoli e continuou a estudar no cárcere)²; por outro lado, essa *tradução* implica um trabalho político, no sentido amplo desta palavra, ou seja: um trabalho pedagógico-cultural, que se insere no quadro da transformação política da sociedade; e implica, também, um trabalho político, no sentido estrito, que é necessário para realizar a nova cultura e visão de mundo ou “linguagem”, como Gramsci também a chama.

A *tradutibilidade* nasce absorvendo e fundindo no pensamento marxista essencialmente um paradigma de uma outra ciência, a linguística histórica (seu conceito de língua, linguagem e tradução); mas, obviamente, o paradigma da linguística, ou melhor, todos paradigmas ou fontes que

pouco) a tradução em português dos *Cadernos do Cárcere* de, C. N. Coutinho (Edição e tradução). L. S. Henriques e M. A. Nogueira (Coedição). Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2001-2006.

² Entre os linguístas históricos que influenciaram fortemente Gramsci podemos lembrar, por exemplo, os italianos Graziadio Isaia Ascoli e Matteo Bartoli; os franceses Michel Bréal, Antoine Meillet e, indiretamente, Ferdinand de Saussure (cf. LO PIPARO, 1979, p. 85-102); mas também o alemão Franz Nicolaus Finck, que ele traduziu no cárcere. Contudo as ideias de Gramsci sobre a linguagem não são desenvolvidas só a partir de uma reflexão sobre obras de linguística, há outros autores, filósofos, além de Marx e Lênin que o influenciam, mas aqui não há espaço para ampliar esta discussão.

entram nesta fusão, acabam por ser transformados (aqui, acenaremos apenas para duas destas fontes, embora centrais, e trataremos o assunto de forma muito simplificada). Se nos perguntarmos porque Gramsci indica explicitamente, como fontes da *tradutibilidade*, apenas Marx (em a *Sagrada família* e *Teses*) e Lênin (o que “disse e escreveu” no *Q 7, 2, 854*), uma possível resposta pode *ser*, como argumentei em um outro ensaio³, que, neles, o autor dos *Cadernos* encontra – embora mais implícita – uma compreensão da linguagem ainda mais profunda que a da linguística histórica (destacando seu papel *político*, no sentido amplo) e as coordenadas para impostar uma teoria absolutamente original e inovadora sobre as questões linguísticas; mas, acima de tudo, que a teoria marxiana e leniniana *não* estavam, apesar das diferenças, em contradição com as ideias da linguística histórica (segundo as quais a linguagem é um elemento social e histórico) – como, ao contrário, alguém tentou defender⁴.

³ LACORTE, R., 2012.

⁴ Cf. Lo Piparo, F., (1979, p. 263), ainda que neste livro mostre otimamente a centralidade da reflexão sobre a linguagem em Gramsci, Lo Piparo chegará a teorizar o “não marxismo” dele, mesmo a partir desta própria centralidade em conexão com as fontes do revolucionário sardo. Para ele, Gramsci teria prevalentemente desenvolvido o liberalismo aberto contido na teoria linguística de Graziadio Isaia Ascoli, da qual derivaria o conceito de “hegemonia” em relação ao de “prestígio linguístico”. Mas isto não bastaria para explicar a gênese deste conceito, como mostraram vários outros estudiosos, entre os quais, por ex., BOOTHMAN, 2004; FROSINI, 2003 e 2010; SANGUINETI, 1981; SCHIRRU, 2005. Contudo, Lo Piparo não considera o papel da *tradutibilidade* em conexão com a teoria gramsciana da linguagem. Eu acho, ao contrário, que devemos compreender que a teoria gramsciana da linguagem é impensável sem a *tradutibilidade*, cujas fontes principais, aliás, como explicitamente indicado pelo próprio Gramsci, são Marx e Lênin – as quais, a respeito da ideia da historicidade da linguagem, não estão em contradição com a teoria linguística de Ascoli. Por isso, o alcançado por Lo Piparo é o êxito que se obtém por ele ter escolhido privilegiar umas fontes em lugar de outras e é, portanto, um êxito unilateral, que não é por nada justificado pelos próprios textos, e até por ter deixado de lado as fontes marxiana e leniniana indicadas pelo próprio Gramsci. Esta conclusão extremista pode-se vislumbrar já no livro de 1979 e se torna explícita no artigo: “Studio del linguaggio e teoria gramsciana”. In: Revista *Crítica Marxista*. Roma: Editori Riuniti, 1987, n. 2/3, p. 167–75. Para umas interpretações em contratendência se podem ler SCHIRRU, 2005 e alguns dos ensaios incluídos em IVES, P.; LACORTE, R. (Org.), 2010. Ultimamente, Lo Piparo (2010) tentou argumentar a influência de Wittgenstein sobre Gramsci, via Piero Sraffa (amigo de Gramsci e colega de Sraffa na Universidade de Cambridge). Pretendemos tratar disto em um futuro ensaio, por agora, podemos afirmar que, ao ler este novo estudo, o que impacta o leitor é que, para demonstrar a sua tese, Lo Piparo utiliza, entre outros, os textos da Carta para Tânia e o

A este respeito, o próprio autor dos *Cadernos* destaca que a “ortodoxia” do marxismo e da filosofia da práxis consiste no fato que ela “basta a si mesma” e não deve ser buscada “nesta ou naquela tendência ligada a correntes *estranhas* à doutrina original” (*Q 11, 27, 1434* – grifo meu). O estudo das fontes serve para iluminar a biografia intelectual de um autor, mas sua originalidade filosófica não pode ser reduzida a elas. Muito pelo contrário, ela consiste no fato que o autor *supera* as suas próprias fontes. Spinoza, Feuerbach, Hegel, entre outros, “não são de nenhum modo partes essenciais da filosofia da práxis, nem essa se *reduz* a elas”, pois “o que sobretudo interessa é precisamente a superação das velhas filosofias, a nova síntese, o modo de conceber a filosofia” (*Q 11, 27, 1436*). Estas palavras de Gramsci são dedicadas tanto a Marx como a si mesmo. E a *tradutibilidade* é o “lugar” no qual o pensamento de Gramsci supera todas as suas “fontes”: os acontecimentos históricos vividos por ele, Croce, Labriola, Sorel, os pragmatistas, Bartoli, Breál, Ascoli, entre muitos outros, incluindo-se Marx, Engels e Lênin – se bem que estes últimos são constantemente indicados como os fundadores da filosofia que ele mesmo contribui a “*desenvolver coerentemente*” (*Q 11, 27, 1436*) e como os primeiros elaboradores dos germes da *tradutibilidade*. Desta forma, o autor dos *Cadernos* coloca-se, ao mesmo tempo, em linha de continuidade ideológica com estes últimos. Pensar que a filosofia de Gramsci possa ser reduzida àquela dos autores liberais significa não ter entendido tudo isso. Pensar que se possa reduzir também à reflexão dos fundadores da filosofia da práxis significaria fazer uma operação anacrônica, levando o “relógio” da reflexão gramsciana para dezenas de anos antes, para linguagens cunhadas para interpretar (e transformar) uma realidade diferente. Cabe levar em conta que entre ele e suas fontes, tem a história ocorrida, além da sua experiência de ação política e a reflexão sobre elas, a qual é também uma reflexão sobre como atualizar e sintetizar (“traduzir”) as linguagens das suas fontes, além de conferir seu valor “científico”. Pois, este valor depende não apenas da coerência lógica e formal da teoria de Marx, Engels ou

Q 10 II, 9 (que iremos comentar abaixo) tirando, de novo, de sua argumentação o essencial: as considerações do revolucionário sardo sobre a *tradutibilidade*, comportando-se, portanto, como se Marx e Lênin não tivessem papel central, e demonstrando (involuntariamente) que a sua interpretação continua de forma unilateral.

Lênin, mas da sua transformação em elemento que estimula a compreender melhor a nova realidade, desenvolvendo as ideias desses autores, e em ideologia, isto é, em elemento que produz efeitos reais transformadores. Com este fim a linguagem teórica deve ser adaptada ativamente à realidade contemporânea, reelaborada e transformada, ou seja, “traduzida” em uma “linguagem” contemporânea (assim aprofundando e acrescentando, sem subverter, seu valor originário). Tudo isto é testemunhado também pelo próprio fato que a *tradutibilidade* constitui o núcleo teórico do marxismo gramsciano, que deriva e, ao mesmo tempo, desenvolve algo que em Marx e Lênin era apenas implícito. Além disso, Gramsci se preocupa também em estudar e mostrar como a nova síntese, isto é, a filosofia da práxis, nasceu por meio de uma “tradução” (interpretada a partir do modo como a entendiam os próprios Marx e Lênin).

Em Gramsci é a *tradutibilidade* o critério que fundamenta, ao mesmo tempo, a teoria gramsciana da linguagem e a da política, e, pela *tradutibilidade*, se compreende como ambas são entrelaçadas como teoria da *hegemonia*: nesta, o *político* é “linguístico-simbólico-cultural” e, *ao mesmo tempo*, o *linguístico-simbólico-cultural* é “político” – ou seja, elemento de *consenso* e, *ao mesmo tempo*, de *coerção*, como demonstra a teoria da “guerra de posição”, a qual inclui a teoria das “estruturas ideológicas”. Estas, por sua vez, são as que produzem e difundem as linguagens que influenciam e formam a opinião pública, especialmente nas sociedades moderna e contemporânea de massa⁵. Cabe, portanto, destacar que a própria *tradutibilidade* nasce essencialmente da fusão – ou *tradução* – do marxismo e da linguística histórica. De ambos a *tradutibilidade* considera o lado linguístico e o lado político, mas o primeiro permanece em grande parte implícito e não suficientemente desenvolvido no marxismo (até Gramsci e também depois dele); o segundo, é ainda mais implícito e menos desenvolvido na linguística. Nos *Cadernos*, porém, por meio da *tradutibilidade*, tanto a compreensão do primeiro quanto do segundo, apresentam uma evolução teórica. De fato, o marxismo de Gramsci, por ter desdobrado este novo conceito, coloca-se na condição de *explicar* e justificar *teoricamente*, através da afirmação do seu caráter concreto (ou

⁵ Cf., por ex., *Q 1, 44, 51 e 65; Q 3, 49; Q 29, 3.*

“objetivo”, como diria o Marx da primeira *tese sobre Feuerbach*), quer dizer, “político”, a historicidade da linguagem (enquanto, no âmbito da linguística – histórica ou não – ou existia a simples constatação desta historicidade ou faltava uma explicação que não fosse de caráter metafísico). Além disso, este novo marxismo, ao buscar explicar o que significa o fato de uma linguagem ser *expressão⁶ histórica e social*, chega a conceber como qualquer atividade humana, que não se manifesta como linguagem no sentido estrito, possa ser também considerada “expressão” e “linguagem”, conhecimento e cultura, embora num sentido mais amplo e forte. Isto é, chega a *ampliar* o próprio conceito de linguagem⁷.

Por outro lado, uma das contribuições fundamentais da linguística histórica para a política e o marxismo consiste em ajudar a entender mais a fundo que todas as ideias são, ao mesmo tempo, linguagem, portanto, também as *ideologias*, ou seja, o “terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devir”, ou, ainda, “momento *necessário* da *subversão da práxis*” (*Q 10 II, 41, xii* – grifo meu)⁸. Longe da interpretação do idealismo, do esperantismo ou daqueles que tiveram fé nas línguas fixas e universais (aceita também por muitos membros da Internacional), entre outros, este terreno é agora considerado algo cultural e histórico, como todas as linguagens, que funciona de maneira parecida com elas. Portanto, como todas as linguagens, este terreno deve ser constantemente adaptado à (traduzido da e para a) realidade histórico-cultural presente⁹. Por isso, fazer política implica desenvolver uma consciência profunda deste lado da questão, especialmente em relação ao problema da sua capacidade de comunicar, de ser entendida pelas massas e de influenciar (“pedagogicamente”) a opinião pública para educá-la e mudá-la. Isto permitirá a Gramsci inaugurar a sua original reflexão sobre o que hoje se chama de *mass media*, especialmente em relação à construção e manutenção da hegemonia e do poder. Portanto, do mesmo modo que dilata o conceito de

⁶ Cf. mais abaixo para a definição gramsciana deste termo.

⁷ Cf., por ex., *Q 3, 49, Q 29, 4 e Q 8 169*.

⁸ Cf., por ex. *Q 1, 44, 51 e Q 10 II, 44*.

⁹ Cf., por ex., *Q 7, 3; Q 7, 36 e Q 11, 16*.

linguagem por meio da *tradutibilidade*, Gramsci *amplia* o próprio conceito de política – como também o faz com todos os conceitos tradicionais.

Em relação à exigência de ir além dos confins linguísticos no sentido estrito, já existe uma denúncia interna à própria linguística. O grande linguista francês Antoine Meillet afirmara claramente que “o problema essencial da história das línguas consiste em determinar como os contatos entre grupos sociais diversos se traduzem em fatos linguísticos”. Mas os linguistas não queriam se aventurar em tais discussões, pois, “neste terreno, não encontram a precisão e segurança dos seus procedimentos deíticos ordinários”. Contudo, “na medida em que visam explicar os fatos, devem sair dos fatos da língua”, pois “não podemos nos limitar à linguística pura”. Aliás (para citar um outro texto do próprio Meillet), “a língua não existe sem a sociedade, assim como as sociedades humanas não existiriam sem linguagem”¹⁰. Além disso, não apenas em Meillet, mas também em âmbito mais amplo da linguística histórica (na França, Alemanha e Itália), chegou-se à consciência de que *cada* linguagem é uma concepção do mundo (embora menos coerente e homogênea que aquela elaborada pelos filósofos profissionais) e, enquanto histórica e ligada a uma cultura determinada, tem seu próprio jeito de organizar semanticamente a realidade, uma encontrando soluções *diferentes* em comparação às outras. Isto implicava a insurgência do problema da tradução de uma linguagem para a outra – o qual foi central também para Gramsci e não só nos seus escritos, mas também na sua própria vida. Graças à linguística, Gramsci fará avançar a questão do caráter linguístico das ideias e, graças à reflexão sobre Marx e Lênin, fornecerá à própria linguística a sua resposta e a fará ir além da concepção de linguagem no sentido estrito (só verbal) e ir além da futura semiótica (portanto, sem “sair” da linguagem, como fala, mas provavelmente só no sentido metafórico, o próprio Meillet), mesmo por ter compreendido o caráter político da própria linguagem, superando, desta forma, pelo menos na impositação das questões, os limites da linguística de então e também futura – limites já destacados com grande agudeza por uns dos próprios linguistas, como Meillet. De fato, para impostar a questão da “linguagem” em Gramsci deve-se partir da *tradutibilidade*. Porém, faltam

¹⁰ Cit. em Lo Piparo (1979, p. 263).

estudos nesta direção, poucos são os estudiosos informados e conscientes deste problema¹¹.

Como observamos, Gramsci, cita explicitamente como fontes da *tradutibilidade*, apenas Marx e Lênin, embora seja possível acrescentar aqui, de forma simplificada por razões de espaço, além da linguística (e da filologia) histórica, os pragmatistas (citados e, ao mesmo tempo, criticados por ele) e Benedetto Croce (também criticado – cfr. *Q 4, 3, 423*). Isto explica-se provavelmente pelo fato de que, como acenamos, nem a linguística histórica nem os pragmatistas colocaram o problema da tradução, acima de tudo como *tradução* fundamental entre atividades teóricas e práticas (que é o coração da filosofia da práxis) - a qual coloca o caráter *político* - e *por isso* histórico - da linguagem e o “linguístico”, “simbólico”, “expressivo” das atividades práticas e da realidade histórica - enquanto Croce, mesmo reconhecendo-o, rejeitara-o voluntariamente (cf. *Q 4, 3, 423; Q 7, 1, 852 ss.*).

2 Aspectos da teorização da tradutibilidade

É este o tipo de *tradução* que Gramsci teoriza em vários textos e no *Q 8, 208* (fevereiro-março 1932) e que o amarra, em termos de débito teórico e ideológico, a Marx e Lênin. Aqui, pela primeira vez nos *Cadernos*, os dois, como símbolos histórico-teóricos de “teoria” e de “prática”, encontram-se ambos juntos como pressupostos necessários e equivalentes para teorizar sobre a *tradutibilidade*. Depois de ter comentado “a observação feita por Marx na *Sagrada família*” – considerada como a fonte das *Teses* pelo autor dos *Cadernos* – “que a linguagem francesa *equivale* à linguagem filosófica alemã”¹², Gramsci propõe a sua interpretação de como esta equivalência

¹¹ Listo aqui alguns dos estudiosos que têm considerado as questões da tradução, da tradutibilidade e da linguagem em Gramsci: BORGHESE; BOOTHMAN; BUEY; FROSINI; GENSINI; IVES; KANOSSI; DE MAURO; SCHIRRU; TOSEL. A maioria dos estudos destes autores se encontram em IVES and LACORTE, 2010.

¹² “Se o senhor Edgar comparar por um momento a *igualdade* francesa com a autoconsciência alemã, encontrará que o segundo princípio *expressa* em alemão, isto é no pensamento abstrato, o que o primeiro diz em francês, isto é, na língua da política e do pensamento intuitivo”. Tradução minha de ENGELS, F.; MARX, K. *La sacra famiglia*. A.

se constitui e deve ser pensada: pode-se afirmar que a teoria equivale à prática, na medida em que a primeira pode se transformar, traduzindo-a, para a segunda e a segunda para a primeira. Ao sintetizar o que, mais em particular, já tratou em outros textos, Gramsci expressa esta ideia da seguinte forma: “[...] a filosofia deve *tornar-se* ‘política’, ‘prática’, para continuar a ser filosofia” (Q 8, p. 1066).

Cabe observar, em primeiro lugar, que só ao tornar-se política, prática (note-se que no texto de Gramsci essas palavras estão entre aspas pois têm contemporaneamente um sentido mais amplo e forte, de “política” como elemento com efeitos organizadores e transformadores da vida) uma linguagem teórica demonstra, para usar as palavras de Marx, sua “verdade”, isto é, sua “realidade” e “poder”, seu “caráter terreno”, ou seja, *imanente*: de universalidade social e histórica que não reconhece nada de transcendente “mas se baseia toda na ação concreta do homem, o qual para suas necessidades históricas opera e transforma a realidade” (Q 5, 127, 657; CC, 1999, vol. 3, p. 216-223)¹³. Isto é ainda mais claro no caso da atividade política, embora seja menos claro que ela não apenas seja elemento transformador do mundo (*quando* e *enquanto* os tem), mas tem, ao mesmo tempo, efeitos de “conhecimento” e, por isso, *pode se tornar* linguagem teórica e filosófica (verbal, pois já é algo “linguístico”, que, porém, se expressa “praticamente”). Contudo, já enquanto tal, nunca é atividade prática esvaziada de pensamento, mas sempre *práxis*, ou seja, conjunto prático-teórico em movimento.

Em segundo lugar, cabe explicar que *se tornar*, no texto do Q 8, 208 acima, significa *traduzir*. Este verbo, de fato, em vários textos dos *Cadernos*, é usado segundo um significado próprio, “técnico”, metafórico¹⁴ em relação aos significados passados, mas que coincide com um novo que visa *expressar* as novas práticas e a visão de mundo do movimento

Zanardo (Org.). Roma: Editori Riuniti, 1967, p. 47. Conjecturei sobre uma forte ligação entre o uso de “expressão” em Marx e Gramsci em relação à concepção de “imanência” em um outro ensaio (cf. LACORTE, 2012).

¹³ De agora em diante, com CC será indicada a edição brasileira dos *Cadernos do Cárcere* organizada por, C. N. Coutinho; Coedição, L. S. Henriques; M. A. Nogueira. RJ: Civilização Brasileira, 2001-2006.

¹⁴ Cf. FROSINI, 2010, cap. II. 2. E cfr. Q 11, 24, 1427.

comunista internacional¹⁵. Como sinônimo da expressão “deve ser traduzido” se entende bem se lermos a citação do *Q 8, 208, 1066* junto com uma do *Q 10 I, 5, 1218*, onde o autor dos *Cadernos* fala da necessidade de “traduzir em termos ‘populares’” a filosofia. Portanto, a frase do *Q 8, 208*, sintetiza teoricamente, através de um único conceito, o de *tradutibilidade*, dois lados do mesmo processo político-histórico e cultural, o qual, nos seus vários aspectos, é analisado pelo autor dos *Cadernos* em vários parágrafos¹⁶.

Em terceiro lugar, cabe destacar que esta *tradução* não é apenas um processo lógico-linguístico no sentido estrito, pois, ao mesmo tempo, ela afeta a realidade; e isso ocorre entre linguagens que se baseiam em *atividades* diferentes – por exemplo, a política na França e a teórica na Alemanha¹⁷ – as quais: 1) coincidem com as capacidades *prático-teóricas* particulares que cada comunidade humana consegue desenvolver historicamente em um dado espaço-tempo; 2) dependem e contemporaneamente constituem, *produzem*, estas realidades – e, por isso, são *atividades* elas mesmas; 3)

¹⁵ Gramsci usa muito este verbo neste sentido novo. Cf., por ex., o importantíssimo *Q 10 II, 44*.

¹⁶ Em muitos desses parágrafos é presente implícita ou explicitamente o conceito de “catarse”, com o qual Gramsci indica: “a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’” (*Q 10 II, 6, i*); mas cf. já, por ex., *Q 1, 43; Q 1, 44, 51; Q 3, 48; Q 4, 3; Q 4, 33; Q 8, 169; Q 8, 195; Q 11, 12*, etc. Gramsci coloca estas frases entre aspas pois, como veremos, para a *tradutibilidade*, cada atividade humana é sempre um conjunto objetivo-subjetivo, prático-teórico, necessário-livre, em movimento, no qual o que pode historicamente variar é o *grau* de “subjetividade” (ou de “objetividade”). Uma atividade humana pode ser relativamente mais “objetiva” (ou “prática” ou “necessária”) em relação a uma outra que, no espaço-tempo, desenvolveu mais seu lado “subjetivo”, “teórico”, “superestrutural”. Não existe nada, no campo da *práxis* humana, que seja absolutamente objetivo ou subjetivo, pura estrutura ou pura superestrutura, etc. Ao longo da redação dos *Cadernos*, paralelamente ao desenvolvimento da *tradutibilidade*, Gramsci desenvolve, também, um novo modo de formular as várias questões e assim supera o velho modo de teorizar sobre a realidade através de uma linguagem dicotômica. Quando a conserva é porque pode servir do ponto de vista da análise ou didático e, na maioria dos casos, põe entre aspas os vários termos que a “Tradição Dicotomizadora Ocidental” (TDO) separa, para indicar que ele os interpreta de uma maneira muito diferente.

¹⁷ Gramsci explica isto no *Q 11, 48, 1470* (reescritura posterior do *Q 8, 208*), afirmando que se trata de “linguagens de tradição diferente, formadas com base em atividades características e particulares” (Cf. CC, 1999, v. 1, p. 187).

coincidem *pelos efeitos reais que produzem*: não antes de produzi-los; isto é, porque produzem efeitos “fundamentalmente parecidos”; 4) devem necessariamente ser traduzidas por causa do fato que *são* diferentes; mas, *quando* e *enquanto*, a tradução revela que são *equivalentes*, graça à equivalência dos seus efeitos reais, mostra que elas são *substituíveis* ou *traduzíveis reciprocamente*.

Em quarto lugar, cabe explicar, mais precisamente, que a primeira parte da frase gramsciana do *Q 8, 208* citada acima (“a filosofia deve tornar-se ‘política’, ‘prática’”) refere-se ao *alcance “prático” da teoria*, a qual, *quando* e *enquanto* é *traduzida* para a prática demonstra ser uma forma de atividade prática por si mesma, ou melhor: *práxis*. Neste sentido, Gramsci já disse que, ao realizar politicamente a hegemonia na Rússia, Lênin havia, ao mesmo tempo, realizado a teoria de Marx. Contudo, essa “tradução” não deixava tal teoria sem mudanças, era também uma inovação, uma implementação *crítica* de tal teoria mesma. Como ele escreverá mais adiante: “A hegemonia realizada significa a crítica real de uma filosofia, a sua real dialética” (*Q 7, 33, 882*). Ademais, Gramsci afirmará mais tarde – pressupondo, evidentemente, seu desenvolvimento paralelo do conceito de *tradutibilidade* – que ter consciência mais ou menos profunda das relações necessárias “já as modifica [...]. Neste sentido, o conhecimento é poder” (*Q 10 II, 54, 1345*, fevereiro 1933; CC, 1999, v.1, p. 414). E, de fato, a segunda parte da frase (“para continuar a ser filosofia”) refere-se ao alcance “teórico”, “gnosiológico” ou “teorético” da prática, conforme o que Gramsci escreverá, por exemplo, no *Q 10 I, 12*:

Ilitch teria feito progredir [efetivamente] a filosofia [como filosofia] na medida em que fez progredir a doutrina e a prática política. A realização de um aparelho hegemônico, *enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico* (*ibidem*, 1250; CC, 1999, v.1, p. 320 – grifo meu; Cfr. *Q 4, 45, 471*)¹⁸.

¹⁸ Cf. LACORTE, 2009, p. 72s.

Mas isso significa também que o “momento” “prático” é, ao mesmo tempo, “teórico”, pois é nele que a teoria e os seus métodos se desenvolvem graças às “experimentações” por meio das quais se aprofundam, acrescentam e corrigem – e, para Gramsci, estes experimentadores sociais são os intelectuais coletivos, os partidos políticos (*Q 11, 12, 1387*). E no *Q 10 II, 31*, ele escreve: “[...] ao trabalhar praticamente para fazer história, faz-se também filosofia ‘implícita’, que será ‘explícita’ na medida em que filósofos a elaborem coerentemente [...]” (*ibidem, 1273*; cfr. CC, 1999, v. 1, p. 343; cfr. *Q 3, 48, 333*). Contudo, antes destas linhas, Gramsci havia esclarecido muito bem que devemos sair da concepção tradicional segundo a qual a filosofia (e podemos acrescentar as linguagens teórico-científicas em geral) se encontraria só no campo da especulação teórica. Ao contrário, a prática não apenas não é “cega”, vazia de pensamento, mas é a forma real, concreta da filosofia: “o ‘conhecimento’ [...] só [...] na atividade prática é ‘real conhecimento’ e não ‘escolasticismo’” (*Q 10 II, 31, 1271*). Em outras palavras, através do conceito de *tradutibilidade*, se demonstra e explica que (e em que sentido) *práxis* não significa prática. Ou seja, não significa prática esvaziada de pensamento, ideologia, sentimentos, etc., isto é, algo oposto a teoria. Mas, desta forma, se demonstra e explica também em qual sentido a própria teoria não significa algo separado e oposto à prática.

Por isso, através da *tradutibilidade*, chegamos a compreender como, nos *Cadernos*, Gramsci supera progressivamente, até em relação as suas próprias formulações linguístico-teóricas, a separação tradicional entre teoria e prática; e como o que tradicionalmente se chama de prática, na realidade, sempre é uma determinada teoria em seu desenvolvimento, isto é, *expressa*, ao mesmo tempo, uma determinada concepção do mundo; e o que se chama de teoria é, ao mesmo tempo, uma determinada prática que se está elaborando, potencializando e transformando. Por isso, neste caso, podemos afirmar que ela expressa, ao mesmo tempo, uma determinada prática. Em ambos os casos, trata-se sempre de um único conjunto prático-teórico, ou seja, de um *objeto-sujeito*, uma *estrutura-superestrutura*, etc., em movimento e a um certo grau (quantitativo e qualitativo) do seu devir histórico. Isto é o que, por exemplo, podemos ler em uma das formulações gramscianas mais maduras:

a ciência não é essa mesma “atividade política” e pensamento político, na medida em que transforma os homens, os torna diferentes do que eram anteriormente? [...] Contudo, deve-se ver se se trata de criação “arbitrária” ou racional, isto é, “útil” aos homens para ampliar o seu conceito da vida, para tornar superior (desenvolver) a própria vida (*Q 15, 10, 1766*).

Cabe, enfim, observar que o próprio conceito de *práxis* é a “tradução” gramsciana – à luz da própria *tradutibilidade* e dos acontecimentos históricos presentes (a Revolução Russa e a experiência dos Conselhos de fábrica em Turim)¹⁹ – do que se encontra na fonte principal desta ideia nos *Cadernos*, as *Teses sobre Feuerbach* de Marx²⁰. Este último, em lugar de *práxis*, utiliza também a expressão “atividade humana” “sensível”, “objetiva”. E no *Q 4, 37*, falando do conceito de *práxis* marxiano, Gramsci o interpreta como “atividade do homem (história) em concreto” (*Q4, 455*), isto é, na linguagem de Gramsci, como algo que tem “efeitos reais”. Como se vê, é a *tradutibilidade* (que já estava sendo desenvolvida quando o autor dos *Cadernos* escreve este parágrafo) que ilumina a compreensão, já exposta na primeira tese sobre Feuerbach, de que o “objeto” não é apenas o “sensível”; mas *objetiva* ou *sensível* é também a atividade do “sujeito”, do “pensamento” e, portanto, “objeto” é entendido ao mesmo tempo “subjetivamente”; então, “objetivo” significa também algo que tem uma eficácia “prática” ou “política”, pois seus efeitos transformam-revolucionam o mundo. De fato, à medida que se põe como “objetiva” ou “sensível” a própria “atividade humana”, deve ser interpretada como “objetivo” ou “sensível” também o “(modo de proceder) teórico” (“*theoretische Verhalten*”), pois o próprio pensamento é atividade humana, uma das atividades humanas. Assim, não apenas qualquer atividade, mas nem sequer a peculiar do pensamento, é “ato puro” (isto é, depurado de qualquer diferença, matéria, circunstância, etc.), como o entendia o filósofo

¹⁹ Cf., sobre este aspecto em particular, LACORTE; SILVA; PAIVA; LEITÃO, 2013.

²⁰ O autor dos *Cadernos* traduziu as *Teses* no cárcere do texto original em alemão, mas elabora, ao mesmo tempo, o uso do termo marxiano *práxis* assim como foi interpretado anteriormente também pelo marxista italiano Antonio Labriola. Cf., por ex., *Q 4, 3* e *Q 3, 31*, os estudos de FROSINI, 2010, cap. 1, e de LOSURDO, 1990.

idealista Giovanni Gentile, pois, na medida em que é *práxis*, é sempre “ato ‘impuro’”, quer dizer: um conjunto de elementos heterogêneos em movimento. Só ao raciocinar desta forma chega-se também a compreender o significado e a “importância da atividade ‘revolucionária’, da atividade prático-crítica” (Q 2355).

Após um ou dois meses depois de ter escrito o Q 8, 208, Gramsci dirá, de forma mais geral, que é possível demonstrar que existe uma ligação necessária não apenas “entre as diferentes atividades científicas” mas, ao mesmo tempo, “*entre atividades científicas e atividades práticas*”²¹. Trata-se das linhas de uma carta para Piero Sraffa (ou ainda para Palmiro Togliatti)²², via cunhada Tatiana (chamada mais frequentemente Tania), escrita no fim de maio de 1932, na qual Gramsci tenta esclarecer para o grande economista (e companheiro de partido) o conteúdo de algo que já escrevera no Q 10 II, 9, 1247, no qual *em lugar de “atividades”* (palavra usada nas *Teses* por Marx, que ele traduziu no cárcere) *usa a palavra “linguagens”* (o que demonstra, na elaboração da *tradutibilidade*, a influência da linguística e não só de Marx, embora este último também, na *Sagrada família*, “fonte” das *Teses*, refira-se à política francesa e à autoconsciência alemã como a duas linguagens). E isto, aliás, acontece em vários outros apontamentos anteriores ou contemporâneos, nos quais trata implícita ou explicitamente da *tradutibilidade*²³. Por meio da leitura

²¹ GRAMSCI, A. *Lettere dal carcere*. CAPRIOGLIO, S.; FUBINI, E. (Org.). Torino: Einaudi, 1965, p. 582, citado, de agora em diante, com a sigla LC, seguida pelo número da página, e traduzido por mim. Estas afirmações se encontram na carta para Tania de 30 maio de 1932, na qual Gramsci conjectura que Marx teria derivado a concepção da *imanência* da sua interpretação dos conceitos de “*homo economicus*” e de “*mercato determinado*” de David Ricardo, e da síntese deles com as “*linguagens*” política francesa e filosófica alemã – síntese que ele mesmo chama “*tradução*”.

²² Conforme afirmado pelo presidente do Instituto Gramsci italiano, Giuseppe Vacca, em sua palestra, durante o Simpósio Internacional de Filosofia Política “*A Atualidade de Marx e Gramsci*” na *Filosofia Política*, 25 a 29 de novembro de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Brasil.

²³ Que o nexa entre prática e teoria reenvie à *tradutibilidade*, é o que se pode deduzir da referência sucessiva de Gramsci a um texto de Marx e Engels da *Sagrada família* (citado acima), mas as linhas às quais Gramsci se refere foram escritas por Marx. A estas ele faz referência já em outros parágrafos dos *Cadernos* em relação à sua teorização. Na *Carta* citada, Gramsci escreve: “Na *Sagrada Família* se vê como este nexa posto por Hegel entre

comparada da carta e do *Q 10 II, 9*, entre outros parágrafos, pode-se entender que, nos *Cadernos*, os dois termos e os conceitos correspondentes formam uma incindível relação dialética, a qual remete a uma relação real.

Aqui “atividade” significa *atividade humana histórica*, organizadora-transformadora, em uma palavra, *práxis*, a qual coincide com tudo o que tem *efeitos concretos*, enquanto atividade que consegue (e deve) tornar-se historicamente permanente. Neste sentido, pode-se falar de “*atividade racional*” como expressão que indica *algo não “arbitrário” enquanto aceito e atuado com regularidade pelas massas* (e, portanto, não propriamente no sentido de “atividade lógica”, “raciocínio”, “pensamento” etc.)²⁴. Desta forma, *posta politicamente e historicamente a sua “racionalidade”*, qualquer atividade humana (práxis) *expressa e simboliza* algo determinado, e, portanto, é “linguagem” – também no sentido de que pode ser “lida”, interpretada, compreendida e, por isso, *traduzida e conhecida*; mas, ao mesmo tempo, qualquer linguagem-expressão-símbolo (“racional”) é *atividade transformadora* do mundo, ou seja, práxis. Portanto, práxis é o conceito mais geral que sintetiza a compreensão de todas as atividades humanas racionais, incluídas as linguísticas e simbólicas, como algo que tem uma eficácia real e, vice-versa, da prática como algo que tem contemporaneamente efeitos “teóricos” ou de conhecimento. Daqui, também o caráter *estratégico* ou tendencialmente estratégico da *práxis*, quer dizer, de um determinado conjunto de atividades humanas prático-teóricas em movimento que se universaliza ou tenta progressivamente se universalizar socialmente e historicamente, através de uma série de traduções prático-teóricas, até o ponto de se tornar não só o elemento que pode dar o impulso a uma dialética real, mas que pode conquistar a hegemonia e até construir uma nova civilização.

a atividade política francesa e a filosófica alemã tenha sido apropriado pelos teóricos da filosofia da práxis” (*LC 582*).

²⁴ Cf., por ex., *Q 6, 10* e *Q II, 59*. “[...] A cada momento do desenvolvimento histórico há luta entre racional e irracional – entendido o irracional como o que não triunfará em última análise, nunca se tornará história efetiva, mas que em realidade é também racional, porque é necessariamente ligado ao racional, sendo um momento imprescindível dele [...] Só a luta, através do seu êxito, e nem sequer do seu êxito imediato, mas através do que se manifesta em uma permanente vitória, dirá o que é racional o irracional, o que é ‘digno’ de vencer, pois continua, do seu jeito, e supera o passado” (*Q 6, 10, 689-90*).

É na *tradução* entre “teoria” e “prática” – entre atividades diferentes que erroneamente a “Tradição Dicotomizadora Ocidental” (TDO) separa e considera em contradição – e *só* dentro dessa forma peculiar de tradução – que emergem analogias profundas que levam à tona a composição histórica de uma determinada *práxis*, ou seja, da própria atividade humana nas suas configurações históricas. Esta atividade – ou conjunto dialético de atividades históricas – se desenvolve e expressa (ou pode se desenvolver e expressar) de várias formas: tantas quantas são as diferentes atividades que a(s) constituem, isto é, as que os homens se tornam capazes de gerar historicamente. As fundamentais – que sintetizam de forma lógica uma expressão da histórica divisão do trabalho – são a “prática” e a “teórica”. A filosofia da *práxis* mantém, até um certo ponto, esta distinção entregada pela TDO, mas a interpreta como distinção “analítica”, “didática” ou “metodológica” e não “orgânica” (*Q 7, 21*), real ou metafísica, pois a tradução que ela faz mostra que não há duas substâncias realmente diferentes que correspondem a teoria e prática, e sim que qualquer atividade humana “racional” é sempre um conjunto prático-teórico, embora em graus diferentes de composição “teórica” (ou “ideológico-prática”), conforme seu “desenvolvimento” histórico. Isto significa que, através da *tradutibilidade*, nos *Cadernos*, se redefinem e resignificam todos os conceitos tal como pensados pelo senso comum e pela tradição (prática, teoria, tradução, linguagem, filosofia, política, matéria, espírito, Estado, etc.).

3 A tradutibilidade e o significado do termo “expressão”²⁵

O mesmo conceito encontrado no *Q 8, 208* aparece já no *Q 7, 45* (fevereiro-novembro de 1931) e, embora não explícito, o que Gramsci escreve neste parágrafo é uma definição importante da (e que ajuda a entender melhor a) *tradutibilidade*: afirmar que uma filosofia “é *expressão* de uma sociedade” significa não só que ela depende de uma determinada realidade (como o efeito da causa, mecanicamente), como pensavam

²⁵ Esta parte do ensaio é uma reelaboração de uma parte do que tratei em LACORTE, 2012.

muitos marxistas (da Segunda e Terceira Internacional), mas também que ela “conquistou” uma “eficácia prática”: “*a medida em que ela reage é [...] a medida de sua importância histórica, de não ser ela ‘elucubração’ individual, mas sim ‘fato histórico’*” (Q 7, 45, 894; CC, 1999, p. 249 – grifo meu). Contudo, ao considerar o que ele escreve nos textos comentados mais acima, pode-se perceber que isto vale não apenas no caso da filosofia como linguagem particular, mas para todas as linguagens e atividades-linguagens não arbitrárias ou racionais, como é confirmado também por um texto posterior, intitulado *Tradutibilidade das linguagens científicas*, no qual o autor dos *Cadernos* generaliza ulteriormente o discurso sobre a capacidade hegemônica da filosofia, estendendo-o a todas as relações de conhecimento: “*a filosofia da práxis concebe a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de ‘hegemonia’ política*” (Q 10 II, 6, iv, 1245, abril 1932; CC, 1999, v.1, p. 315 – nota-se o uso explícito da palavra “hegemonia” que testemunha, cada vez mais, do peso de Lênin na formulação da *tradutibilidade*); mas – sempre conforme o desenvolvimento deste conceito alcançado nos textos de 1932 citados acima – pode-se acrescentar que ela concebe, ao mesmo tempo, *a realidade das relações prático-político-hegemônicas como elemento de conhecimento*.

Além disso, cabe notar: 1) que, na frase do Q 7, 45, os verbos “conquistou” e “reagir” equivalem a “se tornar” da frase do Q 8, 208, 1066 citada acima (no primeiro parágrafo Gramsci afirma que a filosofia “conquista” uma eficácia prática, no segundo que “se torna” prática; no “conquistou” percebe-se ainda o eco da realização da hegemonia na Rússia, o qual depois é, digamos assim, catartizado no mais descritivo “se tornar” conforme o momento da teorização, mas o significado é o de uma filosofia que “se traduziu” em realidade). Este uso é peculiar, “técnico” e, embora conservando-o, vai metaforicamente além daquele tradicional e comum, implicando a ideia de que a tradução da teoria para a prática e vice-versa demonstra, consideradas as devidas diferenças, o *alcance, ao mesmo tempo, mais amplo* de cada uma, em comparação com as que interpreta a TDO, e que a realização da equivalência entre as duas é um processo prático-teórico no qual uma comunidade de seres humanos deve sempre construir, através de um trabalho pedagógico-cultural-político, o termo “prático” equivalente ao “teórico” e vice-versa, segundo um

movimento contínuo que, se interrompido, acaba enfraquecendo ou mesmo comprometendo irremediavelmente a ação e o desenvolvimento de uma determinada práxis. Neste movimento, a teoria se torna elemento concreto (história) através da política, enquanto a prática se elabora e *potencializa*, tornando-se *mais concreta*, por meio da elaboração cultural-teórica-linguística²⁶; 2) que o conceito de *tradutibilidade* está fortemente amarrado a um certo uso, de novo “técnico” e metafórico, do termo “expressão”, ou melhor, a uma *família* de termos e expressões (entre os quais, por exemplo, “manifestar”, “manifestação”, já no *Q 1, 44, 54*; “se tornar”, nos *Q 4, 3, 423, Q 6, 10, 691, Q 8, 208* (explicitamente sobre a *tradutibilidade*), *Q 9, 63, Q 10 II, 44*, entre outros; “expressar” e “conquistar” no *Q 7, 45*, e até os próprios “refletir”, “reflexo”, respectivamente nos *Q 1, 44, 51* e *Q 7, 35, 886*, no qual “reflexo” é sinônimo de “expressão” e não vice-versa)²⁷, usados em vários textos dos *Cadernos* no sentido novo e peculiar de *atividade humana que tem uma eficácia prática, transformadora, na medida em que se torna fenômeno concreto, “fato histórico”*. O que demonstra contemporaneamente que, nesta obra de Gramsci, este conceito é *muito difundido, usado* – mais do que aparece a um olhar superficial; 3) que, além da possibilidade de criar os novos, todos os conceitos-termos tradicionais vão ser *resignificados e recriados* por meio de traduções que os (re-)constróem de acordo com a nova linguagem-concepção do mundo em construção, entendida como *expressão* linguístico-teórica do movimento real de grupos sociais subalternos.

²⁶ Cf. p. ex. *Q 1, 43; Q 3, 48; Q 11, 12; Q 15, 10; Q 15, 22*.

²⁷ “Que a dialética hegeliana tenha sido um *reflexo* destes grandes nós históricos e que a dialética, de *expressão* das contradições sociais [...]” (*Q 7, 35, 886* – grifo meu). Aqui, está claro que o primeiro termo é usado no sentido do novo significado do segundo; enquanto, no *Q 1, 44, 51*, que “refletia”, na frase “A linguagem dos jacobinos, a sua ideologia, refletia perfeitamente as necessidades da época, conforme as tradições e a cultura francesa”, signifique ‘*expressava*’, no sentido que encontramos no *Q 7, 45*, é o que se deduz ao ler o que Gramsci escreve nas linhas sucessivas. Nelas, de fato, ele argumenta como esta linguagem teve um papel real, ativo e reativo, pois, ao responder as suas necessidades reais, *mobilizou* ideologicamente os camponeses e unificou a população de toda França e foi, portanto, decisivo para mudar as *correlações de força* a favor da burguesia francesa, a qual assim conquistou a *hegemonia* (cf. *Q 1, 48, 61*); mas está claro também ao considerar a referência à *Sagrada família*, entre parênteses no *Q 1, 44, 51*, que indica a ligação entre o significado de “refletia” e a *tradutibilidade* (por meio da qual, de fato, se pensam as linguagens racionais como elemento de hegemonia), embora ainda implícita.

Cabe destacar melhor que o significado das próprias traduções nunca é meramente linguístico. Como parte de um processo “molecular”, que envolve uma enorme quantidade delas, na medida em que conseguem tornar uma (nova) filosofia (*expressão* das novas necessidades, sentimentos, conhecimentos dos subalternos) para um elemento que estimula a ação, mudando o jeito de pensar e sentir (a “linguagem” – *Q 10 II, 44, 1330*) de inteiros estratos sociais, as traduções acabam por mudar também o comportamento dos indivíduos como indivíduos e como massa, a ação deles e as suas finalidades e, ao longo do tempo, através de traduções entre culturas diferentes, pode transformar toda uma civilização. Disto se pode deduzir que a própria *tradução* revela a dimensão mais profunda – sempre política e não apenas morfológica e sintática – da linguagem, ou melhor, que a própria dimensão morfológica, sintática e gramatical, assim como a expressão entendida no sentido literal, é, ao mesmo tempo, *atividade humana transformadora*, ou seja, “momento” de um devir mais vasto, ao mesmo tempo político e histórico²⁸. Isto quer dizer que a tradução literal remete àquela histórico-política; e deve-se, portanto, distinguir *pelo menos* entre um primeiro nível ou “grau” mais “superficial”, no qual o que se traduz leva a compreender melhor uma determinada realidade (mas aqui quem “compreende” já muda os seus comportamentos, e, por isso, há já mudança nas práticas, ainda que em âmbito social e cultural limitado), e um segundo nível, mais “profundo”²⁹, no qual o que é traduzido se universaliza socialmente e culturalmente, pois muda não só o jeito de sentir e de pensar, mas também a “prática” de inteiras massas humanas. Neste sentido, para Gramsci, quando se traduz, *traduz-se também a prática* e não apenas a expressão linguística que corresponde a uma prática determinada: as revoluções ativa francesa e passiva alemã, e ainda outras sucessivamente, têm progressivamente difundido não apenas a ideologia

²⁸ Também sobre a própria gramática, Gramsci é claro quando pergunta se ela serve “para fazer a história de um aspecto da civilização ou para *transformar um aspecto da civilização*” (*Q 29, I, 2342*; meu grifo).

²⁹ Cf. BOOTHMAN, 2004, em part. p. 73-78. *Superficial/profundo* corresponde aqui à relação *sentido estrito/amplio* ilustrada acima neste ensaio e ligada ao uso gramsciano da *tradutibilidade* ao pensar ou elaborar os vários conceitos, assim necessariamente resignificando-os.

liberal (e neoliberal), mas também as práticas que correspondem a ela em quase todo mundo. Por isso, a tradução no sentido estrito, sempre pressupõe umas afinidades mais profundas entre culturas, entre práticas humanas, as quais, então, são elas também sempre, ao mesmo tempo, “linguísticas”.

Neste quadro, cada vez mais desenvolvido a partir da temporada que começa acerca do fim de 1930 e prossegue nos anos seguintes, Gramsci retoma com mais intensidade a reflexão sobre o significado da obra de Lênin, ou seja, sobre a “tradução” da filosofia de Marx para a política, a ideologia³⁰, mais compreendendo qual é o valor da teoria, do saber e, portanto, chega mais próximo do significado da equivalência já indicada pelo revolucionário alemão. Por isso não é casual: 1) que já no *Q 7, 1* – escrito antes de *Q 7, 45*, em novembro de 1930 – aberto com uma reflexão sobre a *tradutibilidade*, encontra-se, no final, um comentário de Gramsci sobre a terceira tese de Marx, em particular sobre o significado da expressão “educação do educador” (isto é, a transformação do ambiente, da realidade histórica e natural, pelo homem), que segundo o autor dos *Cadernos* consiste no fato de que a “estrutura” não é “algo imóvel”, mas “realidade em movimento”, pois tem a “*superestrutura*” que “*reage dialeticamente sobre a estrutura e a muda*” (*ibidem*, 854); cabe notar que ao copiar mais tarde, em junho-agosto 1932, esta linha no texto C correspondente, em lugar de “superestrutura” se encontra uma formulação mais realística: “*reação ativa do homem sobre a estrutura*” (*Q 10 II, 40, 1300*), pois o autor dos *Cadernos* bem sabe – porque isto mesmo é o que a *tradutibilidade* visa esclarecer – (que não existem superestruturas ou linguagens que reagem sobre o ambiente separadamente dos seres humanos históricos e que fazem sentido por si mesmas); 2) que no parágrafo sucessivo, *Q 7, 2* (escrito no mesmo período), Gramsci cita pela primeira vez Lênin como fonte da *tradutibilidade*³¹ e se refere ao problema da “tradução” do “russo” para as outras “línguas europeias” como questão de hegemonia, ou seja, da difusão da hegemonia comunista nos países da Europa Ocidental durante os anos 1920, o qual remete ao da *tradutibilidade* (como comprova o texto C correspondente, que abre a seção sobre o mesmo tema no *Caderno*

³⁰ Cf. *Q 7, 1, 854; Q 7, 19 e Q 7, 21; Q 7, 33; Q 7, 35*, entre outros.

³¹ Se bem que, como argumentei em LACORTE, 2009, a presença implícita de Lênin em relação à *tradutibilidade* pode-se detectar já nos *Cadernos*, em especial no *Q 1, 43*.

11); 3) que o *Q 7, 3* (também escrito em novembro de 1930) seja sobre a “historicidade das linguagens”, a qual, podemos agora deduzir melhor, depende da medida em que elas reagem (“politicamente”) sobre a realidade, como bem perceberemos se ligarmos todos esses textos aos *Q 7, 45* e *Q 8, 208* (e a outros, como veremos).

Contudo, no *Q 7, 45*, o autor dos *Cadernos* acrescenta, a respeito dos *Q 7, 1*, *Q 7, 2*, *Q 7, 33*, uma consideração crucial em sintonia com a sua reflexão sobre a ideologia e a política, pois neste parágrafo consegue *formular a distinção* entre filosofia da práxis e as filosofias tradicionais-abstrações-individuais. Quer dizer, frente à questão sobre o valor da teoria, encontra finalmente a maneira de contrastar a tese idealista (apriorista) da realidade do pensamento, de modo a não desvalorizar contemporaneamente a sua (relativa) autonomia, como acontecia no caso do materialismo tradicional. A realidade, a eficácia concreta do pensamento não é dada *a priori*, nem é eterna; não é uma característica intrínseca dele, mas depende da “*medida em que*”, isto é, *enquanto e quando*, por meio da atividade de determinados seres humanos, “reage” (politicamente) sobre a realidade e se torna “história”. Por isso, contra Benedetto Croce, Gramsci desenvolve uma ideia graça à qual legitimamente se pode e deve falar de um “universal” que tem *graus* de generalização social e cultural ou de individuação coletiva e, portanto, de algo “conceptual” que tem uma “*hegemonia política*” (*Q 10 II, 6, iv, 1245*) mais ou menos extensa. De fato, no *Q 7, 45*, como em muitos outros textos, Gramsci fala sobre uma linguagem particular, a linguagem filosófica, que para ele é a forma mais “alta” da ideologia (da “prática”), enquanto é um tipo de linguagem que pode elaborar a “prática” e a realidade de uma forma mais coerente e homogênea, para torná-la universalmente hegemônica através de seus “efeitos organizadores” (*Q 1, 43, 33*) e transformadores.

Sempre neste quadro, no *Q 9, 63* (julho-agosto 1932), Gramsci tentará uma elaboração ainda mais geral do conceito expresso nos *Q 7, 45* e *Q 8, 208* e afirmará que a prova da universalidade de uma verdade ou linguagem teórica “consiste [...] no que ela *se torna*”: isto é, no “estímulo a conhecer melhor a realidade efetiva em um ambiente diferente do no qual foi descoberta” e no “*se incorporar* nesta” mesma realidade “como se fosse a *expressão* original” dela, pois a sua universalidade consiste em se

tornar realidade efetiva e não só na “sua coerência lógica e formal” (*Q 9, 63, 1134*; CC, 1999, v. 1, 256 – grifo meu). Não é portanto correto “tratar as questões assim chamadas teóricas como se tivessem um valor em si mesmas, independentemente de qualquer prática determinada” (*Q 9, 63, 1133*; CC, 1999, v. 1, 255). O pensamento não nasce por partenogênese, isto é, “[...] deve sempre valer o princípio de que as ideias não nascem de outras ideias, mas são *expressão* sempre renovada do desenvolvimento histórico real” (*Q 9, 63, 1134*; CC, 1999, v. 1, 256 – grifo meu). Em outras palavras, a *tradutibilidade* é sempre *tradutibilidade entre expressões que, enquanto tais, são realidades efetivas* (cabe lembrar que também o pensamento é realidade efetiva, *práxis*, quando e na medida em que se torna real, norma de ação). Isto implica dizer que qualquer tradução, no sentido estrito, sempre pressupõe esta tradução fundamental entre prática e teoria, realidade e linguagem, pois é por meio dela que os significados se realizam, ou seja, tornam-se aqueles elementos culturalmente e historicamente permanentes usados diariamente por uma determinada comunidade humana. De fato, é só depois de ter conferido o tipo de relação entre as realidades efetivas produzidas que se pode estabelecer a efetiva igualdade (ou menos) entre as ideias ou linguagens correspondentes. É isto que parece significar a frase de Gramsci: “Igualdade de realidade efetiva determina identidade de pensamento e não vice-versa” (*Q 9, 63, 1134, CC, 1999, V. 1, 256*) – a qual não se deveria interpretar como uma expressão do determinismo, economismo, ou pior, mecanicismo do autor dos *Cadernos*. Muito pelo contrário. O que é confirmado também pelo fato de essa frase corresponder a uma formulação da *tradutibilidade*: com efeito, é parecida com a que se pode ler no *Q 8, 208, 1067*, que – “duas estruturas símile têm superestruturas equivalentes e traduzíveis reciprocamente” –, embora a do *Q 9, 63* seja formulada por um grau de universalidade e abstração muito maior (e é por causa da forma não muito clara na qual este conceito está formulado que, talvez, Gramsci não irá copiá-la nem retomá-la nestes próprios termos em outros textos). Por isso, é possível concluir que “expressão” no sentido ordinário ou literal (por exemplo, “estado”, assim como qualquer outra palavra ou expressão) implica sempre expressão no sentido mais forte e amplo. Quer dizer, o valor histórico e cultural de uma expressão depende do seu traduzir-se ou incorporar-se na realidade, de

poder ser expresso “nas linguagens das situações particulares” (*Q 9, 63, 1134*).

Há, agora, bastante elementos para afirmar que se coloca neste quadro também a afirmação anticrociana da historicidade da linguagem que se encontra em um texto anterior, segundo a qual as próprias inovações linguísticas “não são individuais (como ocorre na arte)”, mas de “toda uma comunidade social que inovou sua cultura, que ‘progrediu’ historicamente: naturalmente, também estas se tornam individuais, mas não do indivíduo-artista, e sim do indivíduo – elemento histórico-[cultural] *completo*, determinado” (*Q 6, 71, 738*, dezembro 1930 - março 1931; CC, 2002, v. 6, p. 197). Essa mesma ideia pode ser encontrada no *Q 9, 63*, e também no conceito que se encontra no *Q 6, 71*, onde podemos ler: “Até na língua não há partenogênese, isto é, a língua <que> produz outra língua, mas há inovação por interferências de culturas diversas etc.”, se funda na concepção da não-partenogênese das ideias, isto é, na *equivalência* peculiar posta pela *tradutibilidade* entre “teoria” e “prática”. E, ainda, no *Q 6, 71* onde pode-se ler: “língua = história”³². Mas nós sabemos que, para Gramsci, *língua = história*, porque *língua = política* – embora não imediatamente, mas como tentei explicar acima, como resultado de um processo complexo (quando e enquanto acontece). Esta passagem falta no *Q 6, 71*, mas Gramsci a tinha já suficientemente clara na cabeça enquanto escrevia este parágrafo, porque é a partir do final de 1930 que ele começa a perceber melhor o caráter “político” não apenas da filosofia, mas também das linguagens racionais em geral. Aliás, ao ler uma citação do *Q 6, 10* (novembro-dezembro 1930, o qual, portanto, ou precede ou é contemporâneo do *Q 6, 71*), vê-se que uma virada teórica estava no ar precisamente naquele momento. Ao criticar o jeito olímpico de Benedetto Croce-Erasmo, Gramsci alicerça seu argumento em uma equivalência entre *intelectuais-ciência-alta cultura* e “*vida prática*” - “*aspectos práticos da cultura*”, que, aliás, formulará em termos fundamentalmente parecidos no *Q 8, 208* (e no *Q 7, 45*). E as semelhanças vão além da aparência sintática. De fato, se no *Q 8, 208* ele

³² No *Q 6, 71*, o termo italiano “língua” é utilizado por Gramsci segundo um dos seus significados. Nele, mantém-se uma certa ambiguidade e ambivalência, à medida que indica, ao mesmo tempo, “língua” e “linguagem”.

escreverá: “os filósofos explicaram o mundo e se trata agora de mudá-lo, isto é, que a *filosofia* deve *se tornar* ‘política’, ‘prática’, para *continuar a ser filosofia*” (Q 8, 1066 – grifo meu), no Q 6, 10 afirmar: “também o *grande intelectual* se deve lançar na vida prática, *se tornar* um organizador dos aspectos práticos da cultura, se quiser *continuar a dirigir*” (Q 6, 689 – grifo meu). Isto é, se entende que também no Q 6, 10 – contemporâneo ou quase do Q 6, 71 – Gramsci pressupõe a equivalência entre teoria e prática que formulará explicitamente só depois no Q 8, 208 e que coincide com a *tradutibilidade*, e a utiliza para interpretar o caráter histórico da língua e da linguagem. Contudo, tudo isto é confirmado, mais uma vez, tanto que na mesma ou em temporada próxima Gramsci continuará desenvolvendo uma série de equivalências que antecipam a teorização no Q 8, 208 - no Q 7, 33, ali por exemplo, se encontra: *Marx = Lênin*; no Q 7, 35, 886: *filosofia = política* – quanto pelo que a ideia do caráter político, ideológico da linguagem - conforme a de Marx na *Sagrada família* e nas *Teses*³³ – está já claramente presente em um texto do Q 1, 44, 51 e em um outro do Q 1, 48, no qual a ideia contida no primeiro se encontra de forma mais sintética. Aqui, se lê que a “linguagem” dos jacobinos, isto é, a sua “ideologia”, “era *ultra-realista*, pois eles fizeram marchar as forças necessárias para conseguirem os fins da revolução e deram à classe revolucionária o poder” (Q 1, 48, 61).

Desta forma, pode-se concluir que, de um ponto de vista geral, para Gramsci, a afirmação da não partenogênese da linguagem e da língua (Q 6, 71) é da mesma série à qual pertence a afirmação da não partenogênese da teoria (Q 9, 63) e isso implica também o conceito de *tradutibilidade*. Aliás, o que significa a frase do Q 6, 71, 738: que as línguas e as linguagens são “*expressão* cultural de um determinado povo”? Não quer dizer que elas sejam expressão cultural no sentido, ao mesmo tempo, de expressão “política” – conforme o que se encontra no Q 7, 45? Ou seja, de algo que ao mesmo tempo reage sobre o povo transformando seu jeito de pensar, de sentir e de agir ou que constitui um elemento “coletivo-individual” necessário para que o povo possa atuar e “educar” o ambiente?

³³ Cf. LACORTE, 2012.

Que em Gramsci as questões linguísticas sejam questões de políticas, de hegemonia e, contemporaneamente, as questões de hegemonia sejam questões linguísticas; que as lutas para construir uma nova sociedade sejam, ao mesmo tempo, lutas para afirmar novos significados e vice-versa; que a unidade entre teoria e prática, intelectuais e povo, seja o resultado de um processo complexo, no qual a linguagem e a tradução, como elementos culturais-políticos, de consenso e coerção (não se pode esquecer este ponto e falar dos *Cadernos* como manifestação de um pensamento abstratamente dialógico e pacífico), têm um papel imprescindível, é o que ele desenvolve e esclarece passo a passo. De fato, Gramsci insiste muito sobre o fato de que “[...] linguagem significa também cultura e filosofia (ainda que no grau do senso comum)” e que, então, o “momento cultural” e a posição da “questão da linguagem em geral” são importantes a respeito da “atividade prática (coletiva)”, especialmente na moderna sociedade de massa, enquanto a linguagem é, ao mesmo tempo, o “material” histórico-cultural para os seres humanos construir e cimentar determinadas relações sociais (e que pode fragmentá-las), para criar uma vontade e consciência coletiva política; e o “ato histórico” é sempre realizado pelo “homem coletivo”, isto é, “pressupõe o alcance de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se soldam conjuntamente em busca de um mesmo fim, com base numa (igual) e comum concepção do mundo” (*Q 10 II, 44, 1330-31*). Ele afirma isto depois de ter observado que a nova filosofia deve ser concebida não simplesmente da velha forma “individual”, mas, acima de tudo, como “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas que se demonstrem ‘historicamente verdadeiras’³⁴ na medida em que *se tornem* concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais” (*Q 10 II, 44, 1330* – grifo meu; cf. CC, 1999, v.1, 398) – quer dizer, sejam traduzidas em realidades hegemônicas.

Assim, por exemplo, por causa da Revolução Russa, o significado da palavra “Estado” muda: não é mais o do Estado de Luis XIV, do Estado

³⁴ Aqui mudei um pouco a tradução brasileira, por preferir manter o equivalente do verbo italiano “dimostri”, com o qual Gramsci, na parte do *Caderno 7* dedicada à tradução das *Teses sobre Feuerbach*, traduz o verbo alemão *beweisen*, usado por Marx na segunda tese, e cujo significado é “traduzido” através de toda a formulação gramsciana no *Q 10 II, 44*.

liberal ou, mais em geral, das formas passadas de Estado. Por causa das mudanças produzidas através da política, um novo significado da palavra “Estado”, ligado a uma nova consciência e concepção do mundo, deve ser acrescentado ao dicionário, o que demonstra, ao mesmo tempo, a eficácia política da própria nova linguagem-concepção à qual a palavra Estado pertence. Contudo, como se vê, pode mudar o significado, mas não (ou não imediatamente) o significante, a forma exterior de uma linguagem, pois

nenhuma nova situação histórica, mesmo a derivada da mudança mais radical, transforma completamente a linguagem, pelo menos em seu aspecto exterior, formal. Mas o conteúdo da linguagem deveria ter mudado, ainda que seja difícil, de imediato, ter consciência exata desta modificação (*Q 11, 16, 1407*; CC, 1999, p. 124).

Além disso, Gramsci sabe que “uma nova classe que se torna dirigente inova [a língua – R. L.] em ‘massa’”, mas também que as mudanças linguísticas nem sempre ocorrem em ligação direta e imediata com as transformações radicais de uma sociedade, pois elas ocorrem também de forma “molecular”: “O latim inovou o céltico da Gallias em ‘massa’ e, ao contrário, influenciou o germânico ‘molecularmente’, isto é, emprestando-lhe palavras ou formas singulares, etc.” (*Q 6, 71, 739*) e a realização de uma nova hegemonia não é algo que acontece simplesmente de forma repentina, mas algo que é precedido de milhões de mudanças moleculares que podem intervir entre nações diferentes ou dentro da mesma nação, camadas sócias dela, etc. (cfr. *Q 6, 71, 739*).

4 A tradutibilidade: coração da filosofia da práxis

O que tratamos acima deveria ajudar a entender melhor porque a *tradutibilidade* é o núcleo teórico central da filosofia da práxis. Gramsci concebe a *práxis* como conjunto prático-teórico em movimento, mas a *tradutibilidade* é a teoria deste conjunto, à medida que é a “teoria da unidade de teoria e de prática” (*Q 8, 208, 1066*). Portanto, a *tradutibilidade* é o que Gramsci utiliza para pensar a (e desenvolver o conceito de) *práxis*, por isso, constitui o coração teórico desta nova filosofia. Com efeito, em relação ao primeiro aspecto, o autor dos *Cadernos*, ao estabelecer em que

termos se possa falar de “Materialismo histórico” (Q 4, 37) ou, mais tarde, de “filosofia da práxis” (texto C no Q 11, 69), como uma nova forma de “monismo” (do grego antigo “*mónos*” que significa “um”, a ser referido a essa unidade de elementos heterogêneos da qual falávamos acima), afirma que este último se funda no novo conceito de *práxis*, entendida como “*atividade do homem (história) em concreto*” (Q 4, 37, 455, setembro-outubro de 1930). Ao reescrever este texto posteriormente, ele acrescenta – e este acréscimo é crucial para entender melhor o próprio conceito de *práxis* – que este novo “monismo” é uma filosofia do “ato impuro”, pois pensa nele como “identidade dos contrários no ato histórico concreto” (Q 11, 69, 1492, agosto-fim de 1932 ou início de 1933). Quer dizer, “matéria” e “espírito”, “prática” e “teoria”, intelectuais e povo, etc., embora diferentes, não são elementos contraditórios. De fato, a tradução entre eles demonstra que estão em oposição de contrariedade. Portanto, a filosofia da *práxis* pensa na própria *identidade* de maneira diferente da TDO, isto é, como uma *dinâmica político-histórica* na qual *realmente* se unificam e podem se unificar atividades contrárias ou diferentes.

Mas “buscar a real identidade na aparente diferenciação e contradição e encontrar a substancial diversidade sub a aparente identidade” (Q 1, 43, 33-34, dezembro 1929-fevereiro 1930) é o próprio critério, tarefa e atividade do *tradutor* entendido em sentido estrito e, ao mesmo tempo, amplo e forte. De fato, o autor dos *Cadernos* explicará que quem “sabe traduzir um mundo cultural na linguagem de um outro mundo cultural” é quem “sabe encontrar as semelhanças também onde parece que não existam e sabe encontrar as diferenças também onde parece que tenham apenas semelhanças, etc.” (Q 7, 81, 914, dezembro 1931). Portanto, o critério ilustrado no Q 1, 43 e a tradução como a interpreta Gramsci coincidem – já que a própria atividade do tradutor, no sentido estrito, não deve ser entendida como atividade meramente linguística, mas em um sentido mais amplo, na medida em que é sempre parte de um processo mais vasto (guerra de posição, estruturas ideológicas, luta cultural como luta “prática”), o qual implica, ao mesmo tempo, o papel político dele. A tradução, como a concebe Gramsci, e o critério ilustrado no Q 7, 81 citado acima coincidem, desde que não se transforme este mesmo critério em algo para buscar abstratamente qualquer tipo de analogia entre fenômenos diferentes ou de diferenças

entre fenômenos aparentemente idênticos³⁵. Com efeito, a análise deve sempre partir do estudo dos efeitos concretos, políticos, de determinadas atividades, que produzam ou contribuam com a produção de elementos historicamente permanentes ou tendencialmente, comparando-os para ver se entre eles existem reais diferenças ou analogias. Por isso, para analisar os fenômenos culturais, sociais, políticos e históricos e para criar novos conceitos e critérios prático-teóricos “realistas”, é necessário partir daqui.

Assim, através da tradutibilidade, Gramsci coloca-se também na condição de analisar os tipos de relações que existem entre determinadas atividades humanas: se estão em relação dialética e de qual tipo (diferença, contrariedade, contradição). No caso da relação de tradução recíproca a dialética nunca será entre atividades contraditórias, porque contraditórias são só as atividades que produzem efeitos contraditórios e, por isso, não podem ser traduzidas reciprocamente (embora exista uma certa margem de tradução, pelo menos em relação aos “valores instrumentais” de cada atividade-linguagem). Por exemplo, a práxis dos nobres é uma expressão da civilização feudal e da dos burgueses antes e durante a Revolução francesa; a filosofia da práxis traduz os valores instrumentais do idealismo (cf. *Q 10 II, 6, ii*), mas está em contradição com ele pois expressa (ou tenta expressar) uma práxis antagonista à da burguesia. E o pensamento idealista expressou a especificidade cultural burguesa alemã. Portanto, o que Gramsci escreve no *Q 8, 208* e nos outros textos analisados anteriormente é a teorização do critério para entender a *práxis e para distinguir entre contradições e diferenças reais e aparentes, entre dialética real e aparente*. Isto ajuda a

³⁵ Gramsci observa que, em geral, os “intelectuais profissionais” “adquiriram o hábito e a disciplina mental necessários para conectar rapidamente conceitos aparentemente diferentes”, e vice-versa (*Q 16, 29*). Este conceito (a tradutibilidade), relativamente ao período carcerário, se encontra (implícito) já no plano de trabalho exposto na carta para Tania de 19 de março de 1927. Nela, Gramsci indica uma série de quatro temas que quer aprofundar e na conclusão acrescenta que, apesar da aparente diferença, “para quem olha bem, existe homogeneidade entre estes quatro argumentos [...]”. Contudo, há vários intelectuais que não (ou não sempre) conseguem fazer isso do jeito correto, isto é, que não conseguem “traduzir” e, portanto, suas análises e afirmações resultam abstratas, desligadas da realidade. Entre eles, Gramsci lista: Sorel e De Man (*Q 4, 31*), Croce (*Q 4, 3; Q 6, 10, etc.*), Bucharin (*Q 11, 26*), Loria (*Q 1, 25*), Ferrari (*Q 1, 44, 44*), etc. Quando o critério mencionado acima não é usado da forma correta, realista, não coincide com a tradutibilidade no sentido gramsciano. Trata-se de um critério usado pelos gregos antigos e estudado e usado na Itália (barroca), por Emanuele Tesauro e Giambattista Vico.

entender o que o autor dos *Cadernos* escreve cerca de um ano e meio antes deste parágrafo. Nele, refere-se ao que historicamente aconteceu na França e na Alemanha nos séculos XVIII e XIX, onde *diferentes* “linguagens” (o *político* francês e o *filosófico* alemão) *se tornam* realidade, ou seja, produzem efeitos reais. Ao comparar os efeitos dos dois, descobre-se que, apesar de cada atividade ser diferente da outra, os seus efeitos são fundamentalmente *parecidos* porque produzem a mesma realidade (a realização da hegemonia da burguesia francesa através de uma revolução ativa na França, com a participação ativa do povo, e da hegemonia da burguesia alemã através de uma “revolução passiva”, conduzida pelo alto por intelectuais burgueses alemães) e portanto são *traduzíveis reciprocamente* (*Q 4, 42, 467-68*, outubro 1930). Então, ao analisar os seus efeitos reais, descobre-se que estas *práxis* diferentes não resultam contraditórias, mas se as analisamos do ponto de vista das transformações que elas produziram, em nível mais profundo, descobrimos que remetem à mesma *práxis* e visão do mundo. E, de fato, já antes, com referência implícita à *tradutibilidade* (*Q 1, 44, 51*) e à construção histórico-político-cultural da *hegemonia burguesa*, na Europa dos séculos XVIII-XIX, Gramsci afirma que houve um “*diferente manifestar-se do mesmo fenômeno em países diferentes*” (*Q 1, 44, 54* – grifo meu). Em outras palavras, o próprio Gramsci afirma que, neste caso, estas diferentes “linguagens” ou *práxis* equivalem a *expressões* diferentes da mesma *práxis* em movimento.

5 Os conceitos de “práxis”, “imanência” e “filosofia da práxis” à luz da ideia de tradutibilidade³⁶

Este olhar para os fenômenos históricos é o desenvolvimento do novo olhar de Marx. Dentro dele, Gramsci encontra uma nova filosofia, autônoma e original, que deve ser ulteriormente desenvolvida (cf., por ex., *Q 4, 3* e *Q 7, 33*). No *Q 4, 46* (outubro-novembro 1930), o revolucionário sardo já afirmara, ao referir-se à relação entre “*Filosofia-Política-Economia*” (como titula este parágrafo), que “*se se trata de elementos*

³⁶ Esta parte deste ensaio, aqui reelaborada, foi apresentada no *Seminário Internacional “Gramsci e os Movimentos Populares”*, 13-16 de setembro de 2010, organizado pelo NuFiPE, UFF, <http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci.html>.

constitutivos de uma mesma concepção do mundo”³⁷, os “princípios teóricos” de cada um se podem reciprocamente *traduzir* “na própria específica linguagem de cada parte constitutiva”. Neste caso, segundo Gramsci, “um elemento é *implícito* no outro e todos juntos formam um círculo homogêneo” (*Q 4, 472* – grifos meus). Quando Gramsci reescreveu este texto, destacou o aspecto *ativo* destes elementos e acrescentou que estes são “três *atividades*” (*Q 11, 65, 1492*, entre agosto e o fim de 1932 ou o início de 1933: CC, 1999, v. 1, p. 209 – grifo meu), precisamente no sentido de *práxis* transformadora do mundo. Com efeito, este acréscimo não constitui só uma mudança terminológica, pois enquanto escrevia estes dois textos, Gramsci, como já vimos, estava ulteriormente elaborando a *tradutibilidade*, no *Q 10 II, 9* (segunda metade de maio de 1932) e na carta para Tania (30 maio 1932), buscando chegar a uma formulação mais geral, para mostrar que a tradução não acontece apenas entre linguagens, no sentido estrito, mas entre *atividades humanas*.

Retornando ao assunto no *Q 10 II, 9*, o teórico sardo usará o critério da *tradutibilidade* para explicar como nasceu a filosofia da *práxis* e afirmará que viu a luz através do seu uso (implícito) por Marx, isto é, de uma “tradução”. De fato, ele afirma que “a filosofia da *práxis* elaborou sinteticamente os três *movimentos*” (filosofia, política e economia), “isto é, toda cultura da época, e que na nova síntese, em qualquer momento que se examine, momento teórico, econômico, político, reencontra-se como ‘momento’ preparatório cada um dos três movimentos”. Quer dizer, a *expressão* “prática” de uma *práxis* deixa *implícito* seu lado teórico, assim como a sua expressão “teórica” deixa implícito seu lado prático, mas isso não quer dizer que cada *expressão* ou atividade humana (*práxis*) não seja, ao mesmo tempo, um conjunto inscindível de ambos, embora

³⁷ Cabe notar que aqui, para Gramsci, a noção de concepção do mundo implica que ela não seja considerada simplesmente como atividade teórica: no *Q 10 II, 5, 1217-18* ele escreve que “é religião toda filosofia, ou seja, toda concepção do mundo, à medida em que *se tornou* ‘fê’, isto é, em que é vista não como atividade teórica (de criação de um novo pensamento), mas sim como *estímulo à ação* (atividade ético-política concreta, de criação de nova história)” (CC, 1999, v. 1, p. 289 – grifo meu). E, de fato, no *Q 4, 46* ele está falando de elementos teóricos que podem se tornar práticos e vice-versa, se pertencerem à mesma concepção do mundo, isto é, entendida como algo que já subverteu a *práxis* afirmando a nova, ou que tende a subvertê-la, enquanto tem já alcançado o “momento” “ético-político”.

um lado seja mais (ou menos) histórica e culturalmente desenvolvido do que o outro. Este é o resultado da “tradução” como a fez e a entendeu Marx. Através dela se demonstra que o caráter comum às três atividades é a *indissociabilidade*, em cada uma, de prática e teoria, ou seja, a *imanência* recíproca destes aspectos (que acontece *só no “ato concreto”* e por isso não é “imanência especulativa”), que é o novo conceito que as sintetiza e dele se deduz o caráter terreno de qualquer atividade humana racional ou *práxis*: “O momento sintético unitário deve ser identificado no novo conceito de imanência, que da sua forma especulativa, tal como era apresentada pela filosofia clássica alemã, foi traduzido em forma historicista graça a ajuda da política francesa e da economia clássica inglesa” (*Q 10 II, 9, 1246-47*).

Com grande escândalo dos idealistas como Croce (1922), ficou claro que a filosofia poderia se encontrar “implícita” na política e até na economia. E, no *Q 7, 1*, como vimos, Gramsci já afirmara que a “estrutura” não é “algo imóvel”, mas “realidade em movimento”, pois acontece que a “*superestrutura*” é algo que “*reage dialeticamente sobre a estrutura e a muda*” (*idem, 854*). Pouco depois teria confirmado que a “*práxis*” não é e não deve ser entendida como algo que se opõe à “teoria”, ou seja prática esvaziada de pensamento, mas é uma relação entre a “vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica” (*Q 7, 18*, novembro-dezembro 1930 - fevereiro 1931). Contudo, é ao desenvolver progressivamente o conceito de *tradutibilidade* que Gramsci procura entender melhor esta relação dinâmica, ou seja, a *práxis*, como demonstra o retrato ainda mais complexo dela que ele desdobra sucessivamente.

Portanto, o próprio conceito de *tradutibilidade* ilumina o de *práxis* e o de *práxis*, junto com o primeiro, o de *imanência*, isto é, o relativo ao caráter terreno de qualquer atividade humana. Na carta para Tania e no *Q 10 II, 9*, Gramsci investiga com novos olhos na estrutura da própria “prática” (cabe notar que até a primavera de 1932 ele não mencionara Ricardo e o papel da sua teoria econômica a respeito do nascimento da filosofia da *práxis*). Para ele, Marx entendeu que na economia e na teoria econômica de David Ricardo há elementos (as “leis tendenciais”, etc.) que têm um alcance “gnosiológico” e, por isso, podiam se desenvolver em uma nova concepção de mundo. Gramsci escreve: “Ricardo tivera um *significado na história da filosofia* além do significado na história da ciência econômica”

(*LC*, 581), e acrescenta:

A descoberta do princípio lógico formal da “lei tendencial”, que leva a definir cientificamente os conceitos fundamentais na economia de “*homo economicus*” e de “mercado determinado” *não foi uma descoberta de valor também gnosiológico?* Não implica mesmo uma nova “imanência”, uma nova concepção da “necessidade” e da liberdade, etc.? (*LC*, 581).

Tratava-se, portanto, de ver “como e em que medida”, além da política francesa e da filosofia alemã, “ao ulterior desenvolvimento da nova teoria tenha contribuído a economia clássica inglesa, na forma metodológica elaborada por Ricardo” (*LC* 582).

Nas “leis tendenciais” ricardianas e no conceito de “mercado determinado” derivado delas encontra-se, creio, um paradigma prático-teórico que *exemplifica a tradutibilidade*, ou seja, o nexos entre “atividades científicas e atividades práticas” (*LC*, 582), de uma forma ainda mais clara do que o da política francesa em relação ao da filosofia alemã³⁸. A respeito disso, na carta para Tania, Gramsci conjectura que, por um lado, ao partir “destes dois conceitos” (“mercado determinado” e “lei tendencial”), Marx teria operado “a redução [‘tradução’ - R. L.]³⁹ da concepção ‘imanentista’

³⁸ Na carta para Tania, Gramsci faz a seguinte observação: “Que a economia clássica inglesa tenha contribuído ao desenvolvimento da nova filosofia é comumente admitido, mas se pensa usualmente à teoria ricardiana do valor”. Gramsci, ao contrário, pensa nas leis tendenciais e de mercado determinado. E acrescenta que lhe “parece que deva-se olhar mais *além*” (*LC* 582). Com efeito, poucas linhas antes, ele formulara a hipótese que “Ricardo tivera um significado na história da filosofia *além* da história da ciência econômica” (*LC*, 581). Portanto, “além” indica que Gramsci está enfrentando Ricardo e a sua metodologia por meio da *tradutibilidade*: o olhar sobre a obra dele deve ser “não apenas analítico, referido a uma doutrina particular”. Quer dizer, nesta obra não se deve *só* (= *analiticamente*) reconhecer o que se limita à esfera da economia, mas também “identificar uma contribuição que diria sintética” – prossegue Gramsci – “isto é, que concerne a intuição do mundo e o jeito de pensar” (*LC*, 582-83). E a *tradutibilidade* expressa, contemporaneamente, a necessidade e a própria capacidade de ir além do olhar analítico e unilateral, e de individuar nexos substanciais, permitindo assim sintetizar em novos conceitos os elementos que se encontram conectados, apesar das suas aparentes diferenças.

³⁹ Gramsci usa, usualmente, o termo “redução” para indicar um tipo de tradução, a não “recíproca”, na qual nem tudo dos elementos a serem traduzidos pode ser traduzido, mas sim, pelo menos, “o valor instrumental”.

da história – expressa com a linguagem idealista e especulativa por Hegel – para uma ‘imanência’ realista imediatamente histórica” (expressa em uma linguagem realista por Marx). Por outro lado, ele assevera que “a lei de causalidade das ciências naturais foi depurada do seu mecanicismo e foi sinteticamente identificada com o raciocínio dialético do hegelianismo” (LC 582). Também no texto dos *Cadernos*, Gramsci apontara uma ideia análoga: “Em um certo sentido me parece que se possa dizer que a filosofia da práxis é igual a Hegel + David e Ricardo” (Q 10 II, 9, 1247). Em outras palavras, por um lado, Marx teria descoberto que entre a linguagem de Hegel e a de Ricardo pode estabelecer-se uma *equivalência*, na qual não só o primeiro esclarece o que acontece no segundo, *mas também o segundo ilumina o que acontece no primeiro*. Isto é, a linguagem filosófica tem (*quando e enquanto* os tem) efeitos transformadores da realidade, apesar de parecer muito abstrata – e parece iluminar isto melhor do que a linguagem da política francesa pois, no paradigma ricardiano, e em particular no conceito de “mercado determinado”, vem à tona, de forma mais clara, a “*imanência*” a uma determinada configuração histórico-social de qualquer linguagem teórica. Com efeito, o mercado determinado consiste em uma “determinada correlação de forças sociais em uma determinada estrutura do aparelho de produção’ [...] *garantida (isto é, tornada permanente) por uma determinada superestrutura política, moral, jurídica*” (Q 11, 52, 1477), isto é, por determinadas linguagens e elementos culturais, os quais *produzem* “paixões” e “sentimentos imperiosos” que induzem “à ação ‘a todo custo’”⁴⁰ e que, por isso, “garantem”, ou seja “determinam”

⁴⁰ “Parece que o conceito de ‘necessidade’ histórica está estreitamente ligado ao de ‘regularidade’ e de ‘racionalidade’. A ‘necessidade’ no sentido ‘especulativo-abstrato’ e no sentido ‘histórico-concreto’. Existe necessidade quando existe uma *premissa* eficiente e ativa, a consciência da qual nos homens se tornou operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao constituir um complexo de convicções e de crenças que atua poderosamente como as ‘crenças populares’. Na *premissa* devem ser contidas, já desenvolvidas ou em via de desenvolvimento, as condições materiais necessárias e suficientes para a realização do impulso de vontade coletiva; *mas é evidente que desta premissa ‘material’, quantitativamente calculável, não pode ser destacado um certo nível de cultura, isto é, um conjunto de atos intelectuais e destes (como seu produto e consequência) um certo complexo de paixões e de sentimentos imperiosos, isto é, que tenham a força de induzir à ação ‘a todo custo’*” (Q 11, 52, 1479-80; cf. CC, 1999, v. 1, 196-97 – o segundo grifo é meu).

a “estrutura”, mas, se faltarem, faltará também todo o “mercado”. Para Gramsci, o fato do modelo ricardiano não ser determinista é de importância crucial, pois na sua ideia de mercado determinado as superestruturas são o elemento necessário, já que também *determina* a estrutura modificando-a, diferentemente do modelo materialista mecânico da sociedade ou da interpretação do modelo ricardiano segundo o determinista e mecânico dos economistas neoclássicos:

O automatismo é em contraste com o arbítrio, não com a liberdade. [...] É uma liberdade de grupo, em oposição ao arbítrio individualista. Quando Ricardo dizia: “postas estas condições”, haverá tais consequências em economia, não tornava “determinista” a própria economia, nem sua concepção era “naturalista”. Observava que, posta a atividade solidária e coordenada de um grupo social, que opera segundo determinados princípios aceitos por convicção (livremente) em vista de determinados fins, tem-se um desenvolvimento que se pode chamar de automático e que pode ser assumido como desenvolvimento de certas leis reconhecíveis e isoláveis com o método das ciências exatas (*Q 10 II, 8, 1246*; cf. *CC, 1999, v. 1, p. 316*).

Desta forma, pode-se compreender porque Gramsci fala, por um lado, de uma “redução” de Hegel a Ricardo. De fato, através do “*raciocínio dialético do hegelianismo*”, a nova filosofia “tem universalizado as descobertas de Ricardo estendendo-as adequadamente para toda a história, e extraíndo delas, portanto, uma nova concepção do mundo” (*Q 10 II, 9, 1247*; *CC, 1999, v. 1, p. 318*). Em relação a esta questão, Gramsci já observara que “para a filosofia da práxis o próprio método especulativo não é futilidade, mas foi fecundo de valores ‘instrumentais’ do pensamento, que a filosofia da práxis incorporou (a dialética, p. ex.)” (*Q 10 I, 1211*; *CC, 1999, vol. 1, p. 283*; cfr. *Q 10, 1235*). Quer dizer, por um lado, Marx teria interpretado como “momento” (dialético) de um devir histórico mais amplo o que o modelo ricardiano descreve abstratamente – embora Gramsci destaque que esta abstração de Ricardo seja uma “abstração determinada”. Ele teria traduzido o “valor instrumental” da dialética – como para Gramsci se pode deduzir ao ler as *Teses* marxianas, em particular a segunda e a

terceira (sobre a recíproca influência de homem e ambiente, “estrutura” e “superestrutura”, etc.). Por outro lado, a teria utilizado para interpretar as dinâmicas dialéticas internas ao próprio modelo ricardiano do mercado determinado, que são as mesmas que o conectam para toda história através de seu próprio desenvolvimento político e histórico. Isto parece implicar o conceito da extensão “para toda a história” das “descobertas de Ricardo” e, portanto, também da *lei tendencial*.

Com efeito, cabe observar que, para Gramsci, as leis econômicas de tendência não são “naturais” ou “do determinismo especulativo”, mas são “superestruturas” históricas que explicam o mercado determinado e que podem ser compreendidas só enquanto este mercado “acontece”. Contudo, ele “acontece” porque é sempre um conjunto prático-teórico não naturalmente, mas historicamente, necessário, isto é, cuja “necessidade”, ou melhor *regularidade*⁴¹, é o resultado, como acenamos acima, da dialética interna entre “prática” e “teoria”, economia e cultura. E as “leis” se referem, no caso ricardiano, a este conjunto dinâmico teoria-prática, superestruturatur-estrutura, *enquanto* estes elementos estiverem em uma configuração relativamente (isto é, politicamente e historicamente) equilibrada e estável. Por isso, são tendenciais, ou seja, históricas e não eternas.

Gramsci acrescenta também que “a economia estuda estas leis tendenciais enquanto expressões quantitativas dos fenômenos”; os históricos e políticos (como Gramsci) também enquanto expressões “qualitativas”, isto é, enquanto são, ao mesmo tempo, linguagens-ideologias e “história”, a ser conhecidas não só para conservar mas também para “subverter a práxis”. A extensão do modelo ricardiano para toda a história é uma tradução entre paradigmas científicos (o das ciências naturais e o histórico-dialético) que tem duas implicações entrelaçadas: a passagem deste modelo do âmbito da causalidade das ciências naturais para o histórico e social, no qual também a vontade do ser humano determina o ambiente – isto é, é “*causa*” que produz seus efeitos tanto quanto o “ambiente” – e a consideração da dialética interna ao próprio modelo –

⁴¹ O de “regularidade” é o novo conceito por meio do qual Gramsci, a partir do fim de 1931, expressa a ideia de “necessidade” no campo histórico. Cf. *Q 8, 186*, dezembro 1931 e *Q 8, 128*, abril 1932.

entre “estrutura” e “superestruturas” (linguagens-pensamento expressões de uma determinada vontade coletiva), “quantidade” e “qualidade”, “necessidade” e “liberdade”, etc. – que é a que gera o próprio movimento histórico. De fato, a *tradutibilidade* explica que qualquer teoria “racional” e, então, lei econômica elaborada pelos seres humanos *não* transcende a ideologia (ou seja é “imaneente”) e neste sentido deve ser considerada como *tendencial*, isto é, *expressão* do devir histórico⁴². Que exista uma lei significa, por um lado, que foi constituído um “automatismo” (uma certa sociedade). Ele é o que permite elaborar teorias e leis que o descrevem e o expressam; por outro lado, porém, estas leis têm limites históricos, pois sempre existem “forças contra-operantes” (*Q 10 II, 36, 1282; CC, 1999, vol. 1, p. 352*) que, de alguma maneira, ao trabalhar para mudar a “base do ‘automatismo’” (*Q 10 II, 8, 1246*), põem ou tentam pôr em crise a “legalidade”, o “mercado determinado” já existente, para construir o novo, isto é, a nova sociedade.

Isto não significa que o papel da “política francesa” perca a sua importância – de fato, perto do fim de *Q 10 II, 9, 1248*, Gramsci repete que devemos “relacionar Ricardo com Hegel e com Robespierre”. Mas, por um lado, a consideração do papel da linguagem da economia inglesa ajuda a explicar a quebra radical de Marx com a imanência especulativa de Hegel e com toda a filosofia tradicional; por outro lado, explica que Marx, ao se ajudar com a linguagem da dialética hegeliana, chegará a dar uma interpretação dialética das próprias descobertas de Ricardo, superando a leitura “naturalista” dos fenômenos econômicos, depurando-os “do seu mecanicismo” e formulando também a ideia revolucionária de “abstração determinada”⁴³. Portanto, o sentido da referência de Gramsci a Ricardo no

⁴² “A significação de ‘tendencial’, ao que parece, deveria ser portanto de caráter ‘histórico’ real e não metodológica: o termo serve, precisamente, para indicar este processo dialético cujo impulso molecular progressivo conduz a um resultado tendencialmente catastrófico no conjunto social, resultado de onde partem outros impulsos singulares progressivos num processo de contínua superação, o qual, contudo, não se pode prever como infinito, ainda que se desagregue em um número muito grande de fases intermediárias de diversa medida e importância” (*Q 10 II, 36, 1283; CC, 1999, v. 1, p. 352 s.*).

⁴³ De acordo com Gramsci, Ricardo deu à luz a um “*princípio lógico formal* da ‘lei tendencial’” (*Q 10 II, 9*), no sentido que forneceu “um esquema abstrato de uma determinada sociedade econômica”, isto é, por um lado, um “esquema abstrato” e, por

Q 10 II, 9, parece ser porque, de um certo ponto de vista, Marx assumiu as implicações teóricas e históricas da sua concepção (em relação à dialética hegeliana) – mais do que as da política dos franceses (mecanicistas e deterministas em filosofia) – que ele teria finalmente conseguido traduzir o imanentismo especulativo de Hegel para a nova *imanência realista*, tirando da própria dialética hegeliana o seu caráter de “romance filosófico” e, ao mesmo tempo, do conceito de “determinação” o seu caráter mecanicista (ligado, direta ou indiretamente, ao materialismo francês), e dando à luz a sua nova e original concepção do mundo, a *filosofia da práxis*. E o significado desta última expressão, à luz do que analisamos parece ser, em síntese: atividade humana teórica que se pensa como e é, ao mesmo tempo, atividade humana transformadora, revolucionária, isto é, *práxis*. Isso é o que Gramsci expressa com energia ao afirmar que “a filosofia da práxis é uma *expressão* das contradições históricas – aliás, é sua expressão mais completa porque consciente” (*Q II, 62, 1488*, texto *C* di *Q 4, 45*; grifo meu).

Referências

- BOOTHMAN, D. *Traducibilità e processi traduttivi. Un caso: A. Gramsci* linguista. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.
- CROCE, B. *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. Bari: Laterza, 1922.
- FROSINI, F. *La religione dell'uomo moderno*. Roma: Carocci, 2010.
- _____. *Gramsci e la filosofia*. Roma: Carocci, 2003.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Org. V. Gerratana. Torino: Einaudi, 1975.

outro, “de uma *determinada* sociedade econômica”. Por isso, não se tratava de uma abstração desamarrada do real, mas de uma “abstração determinada”. Só sucessivamente esta abstração foi transformada (acima de tudo pelos economistas neoclássicos) em uma linguagem econômica abstrata: “[...] a esta construção científica realista e concreta [de Ricardo – R.L.] foi-se sobrepondo uma nova abstração mais generalizada do ‘homem’ como tal, ‘a-histórico’, genérico, abstração que pareceu a ‘verdadeira’ ciência econômica” (*Q II, 52, 1477-78*).

_____. *Lettere dal carcere*. Org. S. Caprioglio; E. Fubini. Torino: Einaudi, 1965.

_____. *Cadernos do cárcere, Volume 1*. Edição e Tradução C. N. Coutinho (co-edição); L. S. Henriques; M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere, Volume 2*. Edição e Tradução C. N. Coutinho (co-edição); L. S. Henriques; M. A. Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Cadernos do cárcere, Volume 3*. Edição e Tradução C. N. Coutinho (co-edição); L. S. Henriques; M. A. Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IVES, P. *Gramsci's politics of language: engaging the bakhtin circle and the frankfurt school*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

_____. *Language and hegemony in Gramsci*. London and Ann Arbor (MI): Pluto Press, 2004.

KANOUSI, D. *Introducción a "los Cuadernos de la cárcel" de Antonio Gramsci*. Mexico: Plaza y Valdés, 2000.

LACORTE, R. Sulla presenza dei concetti di "traducibilità", "lingua" e "rivoluzione passiva" di Antonio Gramsci in Petrolio di Pier Paolo Pasolini. In: MAGGI, A.; WEST, R. (Org.). *Scrittori inconvenienti*. Ravenna: Longo Editore, 2009.

_____. Translatability, language and freedom in Gramsci's prison notebooks. In: IVES, P.; LACORTE, R. (Org.). In: *Gramsci, language, and translation*. Lanham: Lexington Books, 2010.

_____. Espressione e traducibilità nei quaderni del carcere. In: DURANTE, L.; LIGUORI, G. (Org.). *Domande dal presente: studi su Gramsci*. Roma: Carocci, 2012.

_____. et al. Sobre a "tradutibilidade" de Gramsci e algumas transformações sociais na Itália e no Brasil. In: D'ANGELO, M.; SEMERARO, G. (Org.). *Encontros com a filosofia* (En-fil.net). Niterói. Dezembro 2013.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Org.). *Dizionario gramsciano 1926-1937*. Roma: Carocci, 2009.

LO PIPARO, F. *Lingua intelletuali egemonia in Gramsci*. Roma-Bari: Laterza, 1979.

_____. Gramsci and Wittgenstein. An intriguing connection. In: CAPONE, A. (Org.). *Perspectives on language use and pragmatics*. Mnchen: Lincom, 2010, p. 285-320.

LOSURDO, D. Gramsci, Gentile, Marx e le filosofie della prassi. In: MUSCATELLO, B. (Org.). *Gramsci e il marxismo contemporâneo*. Roma: Editori Riuniti, 1990.

SANGUINETI, F. *Gramsci e Machiavelli*. Bari: Laterza, 1981.

SCHIRRU, G. Egemonia e prestígio linguístico. In: *Egemonia: usi e abusi di uma palavra controversa*. Atti del Convegno tenutosi a Napoli – Salerno: 27-28 ottobre 2005.

SEMERARO, G. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

Data de registro: 06/03/2014

Data de aceite: 23/04/2014

ABSTRATA, DIFÍCIL, INÚTIL: O PRECONCEITO CONTRA A FILOSOFIA E O ANTÍDOTO GRAMSCIANO

*Renê José Trentin Silveira**

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a questão do preconceito em relação à Filosofia como um dos desafios enfrentados pelos professores dessa disciplina. Partindo de expressões cotidianas desse preconceito, procura-se investigar suas origens históricas na Grécia Antiga e demonstrar sua vinculação com o advento da sociedade de classes. Concluindo, busca-se fundamentar a crítica às noções estereotipadas da Filosofia a partir de algumas posições e categorias de Antonio Gramsci.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Antonio Gramsci. Preconceito. Filosofia e educação.

ABSTRACT

This article discusses prejudice against Philosophy and the challenge it constitutes for Philosophy teachers. Based on commonly voiced expressions of such prejudice, an investigation is made of its origins in Ancient Greece and its links to the advent of the class-structured society. In conclusion, arguments making use of positions and categories postulated by Antonio Gramsci are used to found a critique of stereotyped perceptions of Philosophy.

Keywords: Philosophy teaching. Antonio Gramsci. Prejudice. Philosophy and education.

*Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. *E-mail:* rene@unicamp.br

Um dos desafios – talvez o primeiro – a serem enfrentados pelos professores de Filosofia do Ensino Médio é a pouca informação e, até mesmo, o preconceito dos estudantes – e, muitas vezes, também de seus colegas professores – em relação à disciplina¹. Se fizermos um rápido levantamento sobre o que pensam a respeito dela aqueles alunos que ainda não a estudaram, arrisco-me a dizer que aparecerão três tipos de respostas: as negativas, provavelmente mais numerosas, que associarão a filosofia a uma “coisa” difícil, abstrata, inútil, entre outras qualidades pejorativas; as positivas, que tenderão a afirmar genericamente que a filosofia “*ensina a pensar*” e desenvolve o “*senso crítico*”, ou que se refere à “*filosofia de vida*”, isto é, ao jeito de pensar e agir de cada um, ou, ainda, que se trata de algo “*belo*”, próprio de pessoas muito inteligentes, capazes de produzir “*pensamentos profundos*” expressos em frases bem construídas e de grande efeito estético. Por fim, haverá também aqueles que simplesmente confessarão sua absoluta ignorância em relação ao que seja a filosofia.

Como, em geral, essas opiniões não se baseiam em um conhecimento rigoroso da matéria – e, por isso mesmo, são opiniões –, podemos dizer que, no mais das vezes, refletem um *preconceito*. Afinal, o que caracteriza o preconceito é justamente, *grosso modo*, o ato de julgar antes de conhecer, de generalizar conclusões precipitada e indevidamente². Mas os estudantes não estão sozinhos nessa atitude. Na realidade, o preconceito em relação à filosofia é bastante difundido em nossa sociedade, embutido no senso comum.

¹ O tema do preconceito em relação à filosofia foi por mim anteriormente abordado, de forma menos desenvolvida, em material didático elaborado para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (cf. SÃO PAULO, 2009).

² O dicionário Houaiss define *preconceito* como: “ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão” e “assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio”. O preconceito está estreitamente ligado ao estereótipo, ao clichê e, por vezes, à intolerância. *Estereótipo* é originalmente um termo das artes gráficas. Designa a “chapa ou clichê usados em estereotipia”. Esta, por sua vez, é o “processo de reprodução, em chapa ou clichê [...], de uma forma (ô) de composição tipográfica, obtida através de matriz de gesso, cartão ou outro material no qual se molda o metal líquido”. Por extensão de sentido, *estereótipo* é “algo que se adéqua a um padrão fixo”, em geral “formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão”. Preconceito e estereótipo, portanto, se retroalimentam (cf. HOUAISS. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 22 mai. 2012).

Ele aparece com frequência, por exemplo, mesmo que de forma involuntária e inconsciente, na linguagem cotidiana, quando empregamos expressões tais como: “*Fulano está filosofando! O que é que ele está dizendo?*”; ou então: “*Quer parar de filosofar e pôr os pés no chão!*”; ou também: “*Nossa, agora você filosofou! Viajou legal!*”; ou ainda em ditos populares, como: “*Primeiro viver, depois filosofar!*” e em frases de origem suspeita, como a que diz: “*A filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo fica tal e qual*”. Justamente por serem de uso corriqueiro, em geral não nos perguntamos – não sentimos necessidade de fazê-lo – sobre o sentido dessas expressões. Não nos preocupamos em saber, por exemplo, que concepção – ou concepções – de filosofia sustenta essas expressões, como essa concepção foi incorporada na mentalidade popular, ou se reflete fielmente a natureza da atividade filosófica. E, por não termos essa preocupação, incorremos no risco de reproduzir noções preconcebidas.

Muitas vezes a representação depreciativa e mesmo ridicularizada da filosofia e dos filósofos aparece revestida pelo humor, o que facilita ainda mais sua assimilação³. Analisemos brevemente, a título de ilustração, duas tiras cômicas de autores bastante conhecidos e que tratam da filosofia e do filósofo: uma de Aline, personagem de Adão Iturrusgarai, e outra de Hagar, o Terrível, criação de Dik Browne.

Na primeira⁴, Jean-Pierre é um borracheiro intelectual que gosta de ler filosofia. Conversando com um amigo, sentados em um sofá de sua borracharia, e enquanto lia um livro de Thomas Hobbes, Jean-Pierre confessa:

– “A filosofia, pra mim, foi sempre um pretexto pra levar as mulheres pra cama!”

– “Uau! E deu certo alguma vez?”, pergunta o amigo intrigado.

³ Uma rápida busca na Internet permite encontrar facilmente inúmeras piadas sobre filósofos e a filosofia. Encontramos, também, uma esquete intitulada *Futebol dos Filósofos*, montada e filmada pelo grupo humorístico britânico *Monty Python*, em 1972. Trata-se de uma partida de futebol entre filósofos alemães e gregos. Quando o juiz apita o início do jogo, todos se põem a meditar, andando de um lado para o outro do campo, ignorando completamente a presença da bola.

⁴ Cf. Aline, de Adão Iturrusgarai. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f32504200305.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

– “Várias!”, responde Jean-Pierre, enquanto relembra a cena em que, segurando uma garota pelo pescoço com um dos braços e, com a outra mão, uma obra de Nietzsche que lia para ela, diz à pobre coitada:

– “Só vou parar de ler quando você der para mim!”

A garota, sufocada e exausta por não entender uma palavra do que lia Jean-Pierre, finalmente capitula:

– “Tá bom!!”

Como podemos facilmente observar, a imagem imediatamente captada da filosofia por meio deste texto é a de algo muito chato, difícil, cansativo, incompreensível, enfim, insuportável. Tão insuportável que permite a Jean-Pierre vencer pelo cansaço a resistência da garota⁵.

Na segunda tira⁶, ao perceber a aproximação de um visitante, Hagar exclama:

– “Alto lá! Quem vem aí? Amigo ou inimigo?!”.

Ao que o visitante responde:

– “Eu sou amigo de uns e inimigo de outros, mas em última análise eu sou apenas um ser humano vivo tentando seguir seu caminho na vida como qualquer outra pessoa...”

Hagar, então, medita:

– “O que um filósofo está fazendo por aqui?”

O filósofo, aqui, é apresentado como alguém que dá respostas evasivas, complicadas e confusas para perguntas simples; ou como aquele que fala muito sem dizer nada que se aproveite; ou também como uma pessoa que vive devaneando em seus pensamentos, que “*viaja na maionese*”, como se diz popularmente, sem qualquer objetividade; ou, ainda, simplesmente, como uma pessoa meio diferente, um tanto esquisita, deslocada, enfim, um verdadeiro chato.

Com boa dose de boa vontade e examinando as tiras com um pouco mais de cuidado, talvez possamos extrair delas uma visão mais

⁵ Poderíamos questionar também a imagem preconcebida da mulher, reproduzida pela tira, à primeira vista identificada com alguém incapaz de compreender e apreciar a filosofia e que se submete aos caprichos do parceiro. Caberia, pois, examinar as razões históricas pelas quais as mulheres foram e continuam sendo discriminadas quanto ao acesso à instrução formal e, em particular, ao estudo da filosofia.

⁶ Disponível em: <<http://lefisfn.wordpress.com/2009/08/11/hagar-e-o-filosofo/>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

positiva da filosofia e do filósofo. Na primeira, chama a atenção o fato de um borracheiro ler filosofia, a despeito dos fins um tanto discutíveis que o motivam. De certo, não é este tipo de literatura que esperamos encontrar em borracharias. Aliás, não esperamos encontrar muitos borracheiros afeitos a qualquer leitura. Em geral, imaginamos que se trate de profissionais com baixo grau de escolaridade e, por conseguinte, com pouca intimidade com atividades intelectuais. Ora, mas essa forma de ver os borracheiros também não é preconceituosa? Trabalhadores manuais não podem ser também intelectuais? Não podem gostar de filosofia? Essa precisa ser privilégio de poucos? Não pode ser acessível a todos? Por quê? Por meio de questionamentos como esses, a tira em questão poderia ajudar a pôr em cheque o próprio preconceito contra a filosofia.

Na tira de Hagar, em vez daquela imagem negativa do filósofo que temos à primeira leitura, poderíamos, quem sabe, enxergá-lo como aquele que, ao contrário da maioria das pessoas, surpreende com respostas e ponderações que vão além das aparências, das opiniões corriqueiras, e instigam a pensar. Ao invés de responder simplesmente se é amigo ou inimigo, o visitante age como se convidasse a questionar: afinal, o que significa ser amigo ou inimigo de alguém? Que critérios podem ser usados para definir a amizade e a inimizade? É possível viver sem amigos e inimigos? Amizade e inimizade são ingredientes necessários à vida dos seres humanos? O que significa seguir o próprio caminho na vida em meio a amigos e inimigos? Ora, nenhuma dessas questões seria sequer imaginada se a resposta do visitante tivesse sido a esperada.

Mas, especulações à parte, o mais provável é que a grande maioria dos leitores de Aline e de Hagar se limite mesmo à primeira interpretação, preconceituosa, contentando-se com a diversão que dela podem extrair.

De fato, a imagem negativa, risível, estereotipada da filosofia e do filósofo parece ter consolidado seu lugar no senso comum, de tal modo que até mesmo os dicionários já incorporaram o significado pejorativo da palavra “filósofo”, definindo-a, por extensão de sentido e no uso informal da língua, como “aquele que é estranho, exótico” ou “aquele que não cuida da aparência física; desleixado, desmazelado”⁷.

⁷ HOUAISS. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

1 De onde vem o preconceito em relação à filosofia?

Mas não é de hoje que a filosofia e os filósofos têm que se haver com a imagem negativa que deles foi construída pela opinião pública. Na verdade, isso ocorre desde o nascimento da atividade filosófica, na Grécia Antiga.

Sabemos que os primeiros filósofos, que viveram entre os séculos VII e V a.C. e foram convencionalmente designados de *pré-socráticos*, interessavam-se, sobretudo, em investigar a *phýsis*, palavra que comumente se traduz como “física” ou “natureza”. Por isso, esses pensadores foram também denominados *físicos* ou *filósofos da natureza*. Para os gregos antigos, porém, *phýsis* tinha um significado peculiar: designava tanto a “ação de fazer nascer” alguma coisa, isto é, aquilo que provoca o surgimento e a existência de algo, a sua gênese, quanto a “maneira de ser” das coisas, a sua “substância” ou “natureza”, aquilo de que elas se constituem fundamentalmente⁸.

Assim, muito sucintamente e apenas para fins de exemplificação, para os milésios Tales, Anaximandro e Anaxímenes, a *phýsis* era, respectivamente, a água ou o úmido, o *ápeiron* (*a* = não; *péras* = limite, fronteira, extremidade, término), isto é, o ilimitado, indefinido, indeterminado e o ar (*pneúma*); para Heráclito de Éfeso era o fogo primordial; para Empédocles de Agrigento, as quatro raízes: fogo, terra, água e ar; para Parmênides de Eleia, importava investigar a questão do conhecimento humano – por exemplo, a oposição entre verdade (*alétheia*) e opiniões múltiplas (*doxa*), a natureza do Ser, etc. – a fim de chegar à certeza e à superação das opiniões discrepantes sobre a *phýsis*, inaugurando, assim, a problemática da lógica e da ontologia; e assim por diante.

⁸ Cf. HOUAISS. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbeta=physis&stype=k>>. Acesso em: 01 abr. 2011. Em seu Glossário de termos gregos, Marilena Chaui (2002, p. 509) identifica três sentidos para o termo *phýsis*: “1) processo de nascimento, surgimento, crescimento (sentido derivado do verbo *phýyomai*); 2) disposição espontânea e natureza própria de um ser; características aturais e essências de um ser; aquilo que constitui a natureza de um ser; 3) força originária criadora de todos os seres, responsável pelo surgimento, transformação e perecimento deles. A *phýsis* é o fundo inesgotável de onde vem o *kósmos*; e é o fundo perene para onde regressam todas as coisas, a realidade primeira e última de todas as coisas. Opõe-se a *nómos*.”

Tomemos o caso de Tales de Mileto (séculos VII e VI a.C.), convencionalmente considerado o primeiro filósofo da história e que já teria sido alvo de algum preconceito.

Não sabemos ao certo se chegou a escrever alguma obra, e, caso o tenha feito, seus escritos não chegaram até nós. Assim, as informações que possuímos a respeito de sua vida e de seu pensamento baseiam-se na doxografia produzida por autores como Aristóteles, Diôgenes Laértios e Platão. Segundo Aristóteles, para Tales, como foi dito acima, a *phýsis* era a *água* ou o *úmido*: “A maior parte dos primeiros filósofos considerou como princípios de todas as coisas unicamente os que são da natureza da matéria [...] Tales, o fundador de tal filosofia, diz ser a água (e por isto que ele declarou também que a terra assenta sobre a água)” (ARISTÓTELES, 1973, p. 216).

Mas por que justamente a água foi escolhida por Tales como *phýsis*?

Podemos considerar algumas possíveis razões. Dentre todos os elementos, a água é o mais maleável. Não possuindo uma forma própria, ela pode assumir e depois abandonar a forma de qualquer recipiente que a contenha. Além disso, ela se apresenta em todos os estados – líquido, sólido e gasoso –, podendo passar de um para outro sem perder sua identidade. Assim, mesmo sendo uma única substância, a água está sujeita a infinitos modos de ser. E isso se dá, segundo possivelmente acreditava Tales, por ser a água dotada de uma capacidade automotora que lhe permite causar, ela própria, essas mudanças. Devido a essa sua peculiaridade – que não está presente nos outros elementos –, a água seria, então, o princípio de todas as coisas, do *devenir*, da mudança, do movimento, fazendo-se presente em tudo que existe⁹.

Outra razão nos é dada por Aristóteles (1973, p. 216-217). Segundo ele, Tales teria observado que “o alimento de todas as coisas é úmido”, além do fato de “todas as sementes terem uma natureza úmida”. Ora, a natureza do que é úmido é a água. Tanto o alimento quanto a semente são necessários à sobrevivência dos seres vivos. Portanto, a água está diretamente ligada à vida. De fato, o que é vivo é úmido; o que é morto é seco. Assim, se tudo o que é vivo necessita de água, é razoável pensar que a água esteja na origem

⁹ A esse respeito, ver: CHAUI, 2002, p. 54-57; HUISMAN, 2001, p. 959-962.

de todas as coisas. Por essa razão, segundo Aristóteles (1973, p. 216-217), Tales teria declarado que “a terra assenta sobre a água”, afirmação que, aliás, era reforçada pela tradição mítica, segundo a qual o rio Oceano¹⁰ circundava toda a Terra e a sustentava.

Esses são, em poucas linhas, alguns dos aspectos característicos da filosofia de Tales. Ora, a respeito dele contava-se uma anedota que ficou bastante conhecida entre os gregos e foi recolhida por Platão (séculos V e IV a.C.) em sua obra *Teeteto*. A certa altura desse diálogo, Sócrates se refere ao filósofo como aquele que não se interessa pelas disputas por cargos públicos, nem por festas e “banquetes animados por tocadoras de flautas”, nem tampouco em saber se nasceu na cidade alguém de nobre estirpe. Mas não é para se vangloriar que o filósofo se alheia dessas coisas – é porque “só de corpo está presente na cidade em que habita”, visto que seu pensamento, por considerar vazias e sem valor todas essas coisas,

paira por cima de tudo, como diz Píndaro, sondando os abismos da terra e medindo a superfície, contemplando os astros para além do céu, a perscrutar a natureza em universal e cada ser em sua totalidade, sem jamais descer a ocupar-se com o que se passa ao seu lado (PLATÃO, 2001, p. 83 [173e]).

Para ilustrar esse comportamento do filósofo, Sócrates reconta a referida anedota sobre Tales. Certa vez, enquanto observava os astros,

porque olhava para o céu, caiu num poço. Contam que uma decidida e espirituosa rapariga da Trácia zombou dele, com dizer-lhe que ele procurava conhecer o que se passava no céu, mas não via o que estava junto dos próprios pés (PLATÃO, 2001, p. 83 [174a])¹¹.

E Platão salienta que tal “pilhéria se aplica a todos os que vivem para a Filosofia” (PLATÃO, 2001, p. 83 [174a]), pois o filósofo, de fato, tende a se distanciar até mesmo de seus vizinhos mais próximos, pouco

¹⁰ Segundo Brandão (2000, p. 197), “no mito grego, Oceano é a personificação da água que rodeia o mundo: é representado como um rio, o Rio-Oceano, que corre em torno da esfera achatada da terra, como diz Ésquilo em *Prometeu Acorrentado*, 138sq: Oceano, cujo curso, sem jamais dormir, gira ao redor da Terra imensa”.

¹¹ Cf. também: DIÓGENES LAÉRTIOS, 2008, p. 21.

se importando em saber o que fazem ou mesmo se “se trata de homens ou de criaturas de espécie diferente”. O que ele busca conhecer é em que consiste o homem “por natureza” e em que este se distingue dos outros seres (PLATÃO, 2001, p. 83 [174b]).

Em suma, o que Platão está dizendo é que o filósofo não está interessado em conhecer as coisas pela maneira como elas aparecem, pois, para ele, a *aparência* esconde o que elas realmente são, isto é, esconde sua *essência*. Aparentemente, como seres singulares, individuais, as pessoas diferem umas das outras, não havendo sequer uma no mundo idêntica à outra. No entanto, do ponto de vista da essência humana, são todas iguais, pois a essência é única, eterna e imutável. Poderíamos, então, perguntar: Que características devem necessariamente estar presentes em todas as pessoas para que possam todas ser designadas como humanas? Que atributos lhes são essenciais e, portanto, não lhes poderiam ser suprimidos, sem que sua condição de seres humanos fosse comprometida? São questões dessa envergadura que interessam ao filósofo, segundo Platão, qualquer que seja o campo de sua investigação: a ética, a estética, a política ou o conhecimento.

Ocorre que as essências não são algo palpável, visível, audível, palatável, odorante. Ao contrário, pertencem ao *mundo das ideias* e, portanto, estão fora do alcance dos sentidos, só podendo ser atingidas pela razão. Daí, na perspectiva de Platão, o filósofo precisar desvincular-se das coisas sensíveis, corriqueiras e concentrar-se nas do pensamento, ainda que isso lhe custe tornar-se alvo de comentários jocosos.

Esta é a razão pela qual, conclui Platão, sempre que um filósofo é forçado a tratar de certos assuntos que para ele não têm a menor importância,

torna-se alvo de galhofa, não apenas por parte das raparigas da Trácia como de todo o povo, levando-o sua falta de experiência a cair nos poços e na mais triste confusão. Sua irremediável inabilidade para as coisas práticas fã-lo passar por imbecil. Num revide de injúrias não sabe como atacar o adversário, por desconhecer os vícios dos homens, já que nunca se preocupou com a vida de ninguém. E por não saber como sair-se de tais enrascadelas, faz papel mais que ridículo (PLATÃO, 2001, p. 83 [174 c-d]).

Compreendemos, assim, ao menos parcialmente, as razões do preconceito de muitas pessoas em relação aos filósofos.

2 A outra face do preconceito

Mas a moeda do preconceito tem uma outra face. Quando alguém não habituado a filosofar vê-se obrigado a responder sobre a essência das coisas – sobre o que é a justiça, a verdade, o bem, o belo, etc. –, “então é sua a vez de sofrer o mesmo castigo” aplicado aos filósofos: “sente vertigens na altura a que se viu guindado e, por falta de hábito de sondar com a vista o abismo, fica com medo, atrapalha-se todo e mal consegue balbuciar, tornando-se objeto de galhofa não apenas das raparigas trácias ou das pessoas incultas em geral” (PLATÃO, 2001, p. 84-85 [175d]).

É a revanche do filósofo! Aliás, a argumentação de Platão parece quase sugerir que exista algo de invejoso no preconceito contra o filósofo. Afinal, ele singra de vento em popa mares para outros inavergáveis. A pilhéria de que é alvo se assemelharia, por conseguinte, ao desprezo da raposa pelas uvas que lhe fogem ao alcance.

O filósofo, portanto, para Platão, não merece ser menosprezado ou insultado por se mostrar “imprestável” em tarefas corriqueiras, próprias da plebe e dos escravos, mesmo quando se trata de coisas muito simples, como “amarrar os cobertores na hora de viajar”, “temperar alimentos” ou “preparar discursos bajulatórios”. Tendo sido educado “com liberdade e lazer” – visto que é um cidadão livre numa sociedade escravista –, não está habituado com tais afazeres. Os outros – os não filósofos – podem ser capazes de fazer tudo isso com rapidez e perfeição, porém não saberão se arranjar quando tiverem que se haver com as questões da filosofia. Se todos fossem convencidos disso, completa Platão, “haveria mais paz e menos males entre os homens” (PLATÃO, 2001, p. 85-86 [175e-176a]).

Em suma, na defesa da filosofia e do filósofo, Platão contrata com outro preconceito: o de que ela é uma atividade para poucos privilegiados intelectual e socialmente, pois nem todos estão aptos a praticá-la. E, ao fazê-lo, acaba reforçando a imagem elitizada da filosofia que, justamente, alimenta o preconceito.

O pano de fundo dessa argumentação de Platão é sua noção de que a cidade justa é aquela em que cada pessoa ou cada classe social ocupa o lugar e desempenha a função determinados por sua inclinação natural (PLATÃO, 1987, p. 168 [423d]). Assim, para estar em conformidade com a justiça, “o que nasceu para ser sapateiro faria bem em exercer esse mister, com exclusão de qualquer outro, e o que nasceu para ser carpinteiro em ter essa profissão, e assim por diante” (PLATÃO, 1987, p. 204 [443c]). Dessa forma, haverá paz e prosperidade na cidade¹².

Há, portanto, em Platão, uma clara aceitação e mesmo legitimação da divisão social do trabalho – intelectual *versus* manual –, na qual se assentava a sociedade escravista ateniense de então. E, como veremos adiante, é esta divisão do trabalho que, em última instância, explica tanto o preconceito sofrido pelos filósofos quanto aquele por eles praticado.

3 O caso de Sócrates

Apesar do esforço de Platão para realçar a importância e o valor da filosofia e do filósofo para a *pólis*, a imagem deste que acabou predominando na Grécia Antiga parece ter sido mesmo aquela da anedota sobre Tales: um indivíduo um tanto excêntrico, que vive nas alturas, preocupado com questões consideradas irrelevantes pela maioria das pessoas, desligado dos problemas práticos, da vida cotidiana. No tempo de Sócrates e Platão, essa imagem era ainda bastante viva. Pelo menos é o que se pode depreender do retrato de Sócrates pintado por Aristófanes na comédia *As nuvens*.

A comédia, ao lado da tragédia, era um gênero literário e teatral muito prestigiado na Grécia Antiga. Por meio do humor, seus autores – os comediógrafos – faziam críticas às instituições, aos costumes, aos governantes, aos filósofos – enfim, a vários aspectos da vida dos atenienses. As peças eram apresentadas publicamente e a população comparecia em grande número. Ao contrário da tragédia, que prima pela elegância e pela erudição, a comédia vale-se de uma linguagem mais vulgar e insolente, por vezes rude, recorrendo até mesmo a termos chulos e palavrões.

¹² Para justificar essa estratificação social, Platão se vale também de uma fábula – o mito dos nascidos da terra –, a qual ele próprio reconhece como uma “nobre mentira” que, no entanto, se forja “por necessidade”, por ser útil à conservação da cidade (PLATÃO, 1987, p. 155 [414c]). Sobre o referido mito, ver: PLATÃO, 1987, p. 156-158 [414d - 415c].

Aristófanes, contemporâneo e conterrâneo de Sócrates e Platão (séculos V e IV a.C.), foi um dos comediógrafos mais famosos da Antiguidade. Em *As nuvens*, conta a história de um fazendeiro idoso, chamado Strepsíades, que está em dificuldades financeiras e, para ludibriar seus credores, procura a ajuda de Sócrates, pois ouvira dizer que se tratava de um “filósofo” capaz de ensinar as pessoas a vencer qualquer discussão, fosse a causa justa ou injusta.

Sócrates, portanto, na visão de Aristófanes (2003), é um *sofista* – no sentido pejorativo do termo –, o “pontífice dos palavrórios mais sutis” (ARISTÓFANES, 2003, p. 34), isto é, um charlatão que ensina a arte da persuasão, do engodo, da malandragem a qualquer pessoa que pagar por seus serviços (ARISTÓFANES, 2003, p. 76). Na peça, quando entra em cena, Sócrates aparece “empoleirado” numa “cesta suspensa no ar” (ARISTÓFANES, 2003, p. 25), indicando que vive entre as nuvens, dedicando-se ao estudo das coisas celestes – os astros, os deuses, as nuvens. Além disso, o Sócrates de Aristófanes costuma se ocupar de questões sem a menor relevância, como a de saber “quantas vezes o tamanho de suas patas uma pulga salta” (ARISTÓFANES, 2003, p. 20) ou se “os mosquitos zumbem pela tromba ou pelo traseiro” (ARISTÓFANES, 2003, p. 21). Quanto à extensão do pulo da pulga, revela um dos discípulos de Sócrates, ele a mediu: “De uma maneira muito engenhosa. Ele derreteu cera e em seguida, pegando a pulga, pôs a cera nas duas patas dianteiras dela; quando a cera esfriou formou botas da Pérsia nas patinhas da pulga; depois mediu a distância com elas” (ARISTÓFANES, 2003, p. 20).

À questão sobre o zumbido dos mosquitos, o discípulo conta que Sócrates deu a seguinte resposta:

Ele disse que os intestinos dos mosquitos são muito finos; o cólon, sendo estreito, obriga o ar a passar com força diretamente até o traseiro; depois, saindo através do reto apertado, faz o ânus ressoar por causa da violência do sopro (ARISTÓFANES, 2003, p. 21).

Ao ouvir tão eloquente explicação, Strepsíades exclama em tom irônico: “Então o traseiro dos mosquitos é uma trombeta! O autor desta descoberta é triplamente feliz. Com certeza, quem conhece bem o intestino pode escapar facilmente de uma condenação se for acusado...” (ARISTÓFANES, 2003, p. 21).

Na sequência da conversa, o discípulo narra um episódio em que uma lagartixa interrompeu uma meditação transcendental de Sócrates: “Quando Sócrates observava a lua para estudar o curso e as evoluções dela, no momento em que ele olhava de boca aberta para o Céu, do alto do teto uma lagartixa noturna, dessas pintadas, defecou na boca dele” (ARISTÓFANES, 2003, p. 21).

Strepsiades, divertindo-se, não se contém: “Que delícia! Uma lagartixa despejou toda a merda dela na boca escancarada de Sócrates!” (ARISTÓFANES, 2003, p. 22).

É possível que essa representação caricata e negativa do filósofo que a comédia de Aristófanes ajudou a difundir e a consolidar tenha, inclusive, influenciado na condenação de Sócrates, como dá a entender Platão (1999) no livro *Apologia de Sócrates*. Com efeito, além da acusação formal, apresentada por Meleto, segundo a qual Sócrates era réu “de corromper os jovens e de não acreditar nos deuses em que o povo acredita, e sim em outras divindades novas” (PLATÃO, 1999, p. 48), o acusado precisava se defender também de uma outra, mais antiga, mais arraigada e, por isso mesmo, mais temível e que há anos vinha sendo espalhada entre os atenienses na forma de boatos caluniosos. Tais boatos diziam existir “um certo Sócrates, homem instruído, que estuda os fenômenos celestes, que investigou tudo o que existe debaixo da terra e que faz prevalecer a razão mais fraca” (PLATÃO, 1999, p. 40) e que ensina os outros a fazer o mesmo. Ora, era exatamente esse Sócrates que o público via no teatro: “um Sócrates transportado pela cena, proclamando que caminhava pelo ar e enunciando muitas outras tolices sobre assuntos de que não entende nada” (PLATÃO, 1999, p. 42).

Na realidade, revela Platão (1999, p. 47-48), as acusações sofridas por Sócrates eram as mesmas “sempre à mão” e dirigidas “contra todo filósofo”, referentes a assuntos como: “os fenômenos celestes, o que existe sob a terra, a descrença nos deuses, a prevalência da razão mais fraca”.

Em uma obra posterior, classificada como texto da maturidade, Platão faz novamente referência à imagem depreciativa do filósofo, visto na cidade como um ser inútil. No livro V de *A República*, antecipa, por intermédio de Sócrates, sua tese do rei filósofo, dizendo:

Enquanto não forem, ou os filósofos reis nas cidades, ou os que agora se chamam reis e soberanos filósofos genuínos e capazes, e se dê esta coalescência do poder político com a filosofia, [...] não haverá tréguas dos males, meu caro Gláucon, para as cidades, nem sequer, julgo eu, para o gênero humano (PLATÃO, 1987, p. 252 [473d]).

Mais adiante, já no livro VI, quando o tema é retomado, Adimanto, que participa do diálogo, retruca, lembrando que os que se dedicam à filosofia “na maior parte dos casos se tornam bastante excêntricos, para não dizer perversos, [...] tornando-se uns inúteis para a cidade” (PLATÃO, 1987, p. 273 [487d]). Sócrates surpreende concordando, ao que Adimanto reage com a seguinte indagação:

Então como é que está certo afirmar que as cidades não cessarão de sofrer calamidades, antes de serem governadas por filósofos, os quais assentámos que lhes são inúteis? (PLATÃO, 1987, p. 273 [487e]).

Voltaremos a esta passagem mais adiante.

Essas são, em suma, algumas evidências das primeiras manifestações, na história da filosofia, do preconceito em relação a ela. Mas por que isso teria ocorrido? Que condições teriam favorecido a formação dessa imagem negativa e até ridicularizada da filosofia e dos filósofos?

4 Um fundo de verdade

Não é difícil imaginar que o tipo de especulação – metafísica – praticada pelos primeiros filósofos, não apenas pelos pré-socráticos, mas também por Platão e Aristóteles, estava bastante distante das preocupações cotidianas da maioria das pessoas. Aristóteles, no Livro I da *Metafísica* (1973, p. 213-214, grifos meus), enumerando as opiniões acerca da filosofia e dos filósofos ainda disseminadas em seu tempo, revela que se considerava filósofo aquele que “conhece as coisas difíceis e que o homem não pode facilmente atingir”. Por “coisas difíceis” entendamos: as essências, as causas primeiras, o ser enquanto tal, enfim, os objetos de que se ocupa a metafísica e que se encontram “muito além das sensações”. Por isso mesmo, “é *sobremaneira difícil* ao homem chegar a esses conhecimentos

universais”. O conhecimento sensível, por outro lado, “é comum a todos, e por isso fácil e não científico”.

Em suma, segundo o estagirita, a atividade filosófica, entendida como especulação metafísica, não era acessível a todos, entre outras razões, pelo grau de dificuldade que ensejava. Por certo, também as pessoas do povo se questionavam sobre a origem do universo, da vida, do homem, as causas dos fenômenos naturais e inúmeras outras coisas que não compreendiam. Enfim, também elas se colocavam muitas daquelas perguntas que intrigavam os filósofos. Mas ao contrário destes, em geral se contentavam com as respostas oferecidas pelos *mitos*.

A originalidade da reflexão desses pensadores estava no fato de terem buscado demonstrar racionalmente suas teses por meio da observação meticulosa da realidade, da reflexão crítica e metódica e da argumentação rigorosa, sem recorrer à intervenção dos deuses, como fazia o mito. Mas por que algumas pessoas – os filósofos – puderam fazer isso? Aristóteles (1973, p. 214-215, grifos meus) nos dá uma pista:

Foi, com efeito, pela *admiração* que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco, até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros e a Gênese do Universo [...] *Quando já existira quase tudo que é indispensável ao bem-estar e à comodidade, então é que se começou a procurar uma disciplina deste gênero.*

O que nos revela a passagem acima? Em primeiro lugar, que o ponto de partida do filosofar é uma atitude de *admiração*, de assombro, de estranheza em face do desconhecido e que impulsiona à busca do saber¹³. Ora, foi justamente esta a atitude que tiveram os primeiros filósofos em face dos fenômenos naturais, dos astros, do movimento – a mudança, o vir a ser – das coisas, enfim, da *phýsis*. Em segundo lugar, que aqueles indivíduos gozavam de uma condição peculiar que lhes favoreceu a atividade

¹³ Platão, no *Teeteto* (2001, p. 55 [155d]), também considera que “a admiração é a verdadeira característica do filósofo”, a qual dá origem à filosofia. Esse aspecto relativo à admiração também foi por mim abordado (SILVEIRA, 2011, p. 143).

investigativa: o fato de disporem de “quase tudo que é indispensável ao bem-estar e à comodidade”, enquanto para a grande maioria da população, o que realmente importava era garantir a sobrevivência por meio do trabalho livre ou escravo, no qual despendia a maior parte de seu tempo.

Em um trecho anterior, na mesma obra, Aristóteles, discorrendo sobre as ciências teóricas, isto é, aquelas que não se subordinam ao útil e que buscam conhecer pelas causas, revela que surgiram “primeiramente naquelas regiões onde [os homens] viviam no ócio”. Ilustra essa afirmação com o caso das matemáticas: “É assim que, em várias partes do Egito, se organizaram pela primeira vez as artes matemáticas, porque aí se consentiu que a casta sacerdotal vivesse no ócio” (ARISTÓTELES, 1973, p. 212-213). Esse era também o caso da filosofia, que tem por objeto “as causas primeiras e os princípios”. Ora, viver no ócio significa estar dispensado do trabalho manual e liberado para exercer a atividade intelectual, sem precisar se preocupar com o próprio sustento, o qual já se encontra assegurado. Obviamente essa é uma situação peculiar a uma pequena minoria privilegiada.

Trocando em miúdos, para que a filosofia surgisse, foram necessárias não apenas mentes curiosas, inquietas e inteligentes, capazes de se admirar com o mundo ao seu redor e pôr-se a investigá-lo cientificamente, mas também pessoas com *tempo livre* e disposição para fazê-lo.

Com um pouco mais de sutileza, Platão também parece reconhecer essa condição *sine qua non* para o filosofar. Para ele, os educados na filosofia, se comparados aos que não possuem tal educação, são como homens livres, em contraste com escravos. Isso porque os primeiros, “por terem folga para conversar em paz”, possuem todo o tempo de que necessitam para se dedicar aos assuntos de seu interesse, “sem se preocuparem se a conversa dura muito ou pouco”. Não estão escravizados pelo tempo. “O que importa é atingir a verdade”, leve o tempo que levar (PLATÃO, 2001, p. 81[d-e]). As demais pessoas, isto é, os não filósofos, não desfrutam desse privilégio de dispor com liberdade de seu tempo. Por isso, esses “só falam com o tempo marcado, premidos a todo instante pela água da clépsidra¹⁴, que não os deixa alargar-se à vontade na apreciação dos temas prediletos” (PLATÃO, 2001, p. 81[d-e]).

¹⁴ Tipo de relógio de água.

Ora, esse tempo livre para o filosofar só foi possível no momento em que a sociedade grega já havia se tornado predominantemente *escravista*, permitindo a efetiva separação entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual*. Assim, enquanto a maioria trabalhava na terra, nas oficinas de artesanato e na empresa da pesca, para garantir o sustento de todos, uma minoria – que já dispunha de bem-estar e comodidade –, podia se dedicar às funções administrativas e à especulação intelectual. Nas palavras de Aquino, Franco e Lopes (1984, p. 206):

A organização do pensamento racional exige uma atitude de cuidadosa observação da natureza e um enorme esforço de reflexão; portanto, não é sob quaisquer condições que se pode esperar o aparecimento de tais esboços científicos. O pensamento racional só apareceu em estágio relativamente adiantado de civilização, estágio em que o desenvolvimento das forças produtivas já permitia a divisão do trabalho e a acumulação de riquezas, ou melhor, estágio em que a maioria produz, mas só alguns se dedicam a atividades intelectuais... E era o que estava acontecendo na Grécia: a desagregação do *genos* deu origem a um Estado de classes, de base escravista.

Vemos, assim, que o preconceito em relação à filosofia e a percepção popular de que o filósofo é uma pessoa estranha, diferente do homem comum, do homem do povo, dedicado a assuntos pouco relevantes do ponto de vista imediatista, tem certo fundo de verdade; ou melhor, tem uma explicação histórica. No limite, podemos dizer que a filosofia, como atividade intelectual especializada, é filha da sociedade de classes e se constitui historicamente como uma prática predominantemente restrita a alguns indivíduos da classe dominante, em geral do sexo masculino, e inacessível às massas populares e às mulheres¹⁵. E, de fato, esse seu caráter elitista predominou por toda a sua história e, em certa medida, permanece até os dias de hoje.

¹⁵ Não é difícil imaginar as razões pelas quais a mulher, discriminada ao longo da história sob diversos aspectos, tenha sido também afastada do convívio com a filosofia. Este, porém, é um tema que exige abordagem mais aprofundada, impossível de ser compreendida aqui.

Mesmo assim, trata-se de um preconceito, pois, em geral, quando se passam adiante anedotas como aquela sobre Tales ou se reproduzem opiniões pejorativas a respeito dos filósofos, como as mencionadas por Platão e exemplificadas com o ocorrido com Sócrates, não se leva em conta essa dimensão histórica que ajuda a entender as condições objetivas em que surgiu a atividade filosófica. Por isso, cria-se a falsa impressão de que a filosofia é elitista por sua própria natureza, em sua essência, característica que, por isso, não se poderia alterar.

Sabemos, no entanto, que as condições históricas resultam da ação humana e, portanto, também podem ser por ela transformadas. Ora, se a elitização da filosofia se explica, ao menos em parte, por determinadas circunstâncias históricas e se essas circunstâncias podem ser alteradas, então essa elitização também pode mudar. É justamente essa possibilidade de mudança que o preconceito em relação à filosofia não deixa enxergar, o que contribui para perpetuar sua elitização. Também por isso é tão importante que o estudo da filosofia esteja presente nas escolas, pois esta é uma das formas pelas quais ela pode ser democratizada.

Além disso, é preciso reconhecer que a filosofia que originalmente deu ensejo ao preconceito e à galhofa era, de fato, uma especulação abstrata e exigia grande esforço intelectual, o qual nem todos, mesmo entre os que dispunham de mais tempo livre, estavam dispostos ou aptos a empreender. Havia, portanto, uma dificuldade intelectual real a ser superada. Não é no reconhecimento deste fato que reside o preconceito, mas na sua *generalização* e *naturalização*, isto é, na ideia de que toda filosofia é sempre especulativa e sem repercussão na vida prática e de que apenas algumas pessoas intelectualmente bem dotadas por natureza são capazes de praticá-la.

5 Desfazendo o estereótipo

Um exame mais cuidadoso dos casos acima apresentados pode ajudar a desmistificar essa generalização e naturalização.

Uma outra historieta sobre Tales, esta fixada por Aristóteles (1998, p. 30) em *A política*, embora confirme que aquele era mesmo vítima de zombaria e que sua filosofia era vista como inútil, contradiz o estereótipo criado pela primeira anedota, conferindo alguma utilidade à sua atividade especulativa:

Como o censuravam pela pobreza e zombavam de sua inútil filosofia, o conhecimento dos astros permitiu-lhe prever que haveria abundância de olivas. Tendo juntado todo o dinheiro que podia, ele alugou, antes do fim do inverno, todas as prensas de óleo de Mileto e de Quios. Conseguiu-as a bom preço, porque ninguém oferecera melhor e ele dera algum adiantamento. Feita a colheita, muitas pessoas apareceram ao mesmo tempo para conseguir as prensas e ele as alugou pelo preço que quis. Tendo ganhado muito dinheiro, mostrou a seus amigos que para os filósofos era muito fácil enriquecer, mas que eles não se importavam com isso. Foi assim que mostrou sua sabedoria¹⁶.

Com efeito, é bem possível que Tales gozasse também de grande prestígio, pelo menos em um círculo mais restrito de seus contemporâneos. A seu respeito, Diógenes Laértios (2008, p. 18-24) registra, entre outros, os seguintes depoimentos: foi um dos Sete Sábios da Grécia e o primeiro a receber este título em Atenas; dedicou-se por certo tempo à política, área na qual foi também excelente conselheiro; descobriu a constelação de Ursa Maior; foi pioneiro no estudo da astronomia, na previsão de eclipses solares e na determinação dos solstícios; pesquisou as causas das cheias do rio Nilo; projetou o desvio do curso natural de um rio para facilitar sua travessia.

Tais depoimentos evidenciam que a figura de um Tales abobalhado, distraído, lunático, que cai ingenuamente em um poço enquanto caminha olhando para o alto, resulta de uma generalização precipitada, indevida, que não leva em conta a totalidade da atividade intelectual por ele desenvolvida. Daí o seu caráter estereotípico, preconceituoso.

O mesmo acontece com a figura de Sócrates construída por Aristófanos. Ao contrário do que se vê em *As nuvens*, Sócrates não se dedica aos mesmos assuntos de que se ocuparam os filósofos pré-socráticos: *aphýsis*, o elemento primordial, os fenômenos celestes. Ele próprio declara, em sua resposta a essa acusação, não possuir de tais conhecimentos “a mais vaga ideia” (PLATÃO, 1999, p. 42). E invoca o testemunho daqueles que, dentre os presentes ao seu julgamento, tenham comparecido às suas conversas, pedindo-lhes que se manifestem, caso o tenham ouvido alguma vez

¹⁶ Uma versão mais sucinta dessa história pode ser encontrada em Diógenes Laértios (2008, p. 19).

discorrer sobre tais assuntos. Também Aristóteles confirma essa informação, afirmando, no Livro I da *Metafísica*, que Sócrates tratou das “coisas morais, e de nenhum modo das coisas da natureza” (ARISTÓTELES, 1973, p. 224). Na realidade, Sócrates e os sofistas são protagonistas de um deslocamento intelectual da reflexão filosófica, que deixa de centrar-se na cosmologia para dedicar-se a problemas bem mais diretamente relacionados à vida na *polis* e inseridos nas esferas da política, da ética e da teoria do conhecimento.

Além disso, também a apresentação de Sócrates como sofista não encontra respaldo na realidade. Apenas para registrar algumas das divergências inconciliáveis entre eles, podemos mencionar a recusa, por Sócrates, tanto ao relativismo dos sofistas quanto à sua prática de cobrar pelos ensinamentos ministrados. Na *Apologia*, diz: “tampouco dirá a verdade quem vos disser que ganho dinheiro lecionando” (PLATÃO, 1999, p. 42). Mais adiante, esclarecendo que praticava a filosofia em obediência a uma ordem divina, reitera:

Se auferisse proveito, se meus conselhos fossem pagos, meu procedimento teria outra explicação; mas vós mesmos o estais vendo: meus acusadores, tão descarados em todas as outras acusações, não foram capazes de extrema impudência de exibir testemunha de que alguma vez tenha recebido ou pedido remuneração. Porque da verdade de minhas alegações exibo, penso, uma prova cabal: minha pobreza (PLATÃO, 1999, p. 58).

E quanto à inutilidade da filosofia e do filósofo, opinião com a qual à primeira vista Sócrates parece concordar na passagem supracitada de *A República*? Retomando a pergunta de Adimanto: como justificar o governo do filósofo, se estamos de acordo que ele é inútil à cidade? Em sua resposta, Sócrates recorre a uma metáfora, comparando o governo da cidade com a condução de um navio, no qual os marinheiros disputam o comando entre si, cada qual se julgando mais apto a pilotar, embora nenhum deles jamais tenha aprendido esta arte. Pressionam o dono do navio, tudo fazendo para que lhes entregue o leme. E, quando não o conseguem persuadir, imobilizam-no com ervas tóxicas ou com bebidas, apoderam-se da carga, regalam-se de comer e beber e seguem navegando. Aos que os ajudam

a tomar o comando, elogiam, aclamando-os como bons marinheiros e peritos na arte da navegar. A quem se recusa a fazê-lo, “apodam-no de inútil”, imprestável (PLATÃO, 1987, p. 275 [488d]). Não percebem que “o verdadeiro piloto precisa de se preocupar com o ano, as estações, o céu, os astros, os ventos e tudo o que diz respeito à sua arte, se quer de facto ser comandante do navio, a fim de o governar” (PLATÃO, 1987, p. 275 [488d]). Quando sucedem tais coisas, o verdadeiro piloto tende a ser escarnecido com títulos como “nefelibata, palrador, inútil” (PLATÃO, 1987, p. 275-276 [489a]).

Concluída a metáfora, Sócrates esclarece que algo semelhante se verifica nas relações entre o filósofo e a cidade, na qual os chefes políticos equivalem aos marinheiros descritos. Por isso, não é de admirar que os filósofos não sejam honrados. O contrário é que seria surpreendente. E, de fato, num certo sentido, para ela, eles são realmente inúteis. Mas, segundo Platão, não se pode recriminá-los por essa sua inutilidade, a qual, na verdade, deve ser tributada aos que deles não se utilizam. Afinal, assim como não é o piloto quem deve pedir aos marinheiros para comandá-los, nem o médico quem deve bater à porta do doente para tratá-lo, assim também não é o governante quem deve suplicar aos súditos que consentam em ser por ele comandados. Esta é a razão, afirma Platão, pela qual a filosofia e os filósofos são tomados como inúteis (PLATÃO, 1987, p. 276-277 [489b-d]).

Em suma, para Platão, inútil não é necessariamente algo que não serve para nada, mas também – e este é o caso da filosofia – aquilo de que não se faz uso, seja por ignorância, seja por deliberação.

Vemos, portanto, que, a despeito das razões históricas que ajudam a entender a gênese do preconceito contra a filosofia e os filósofos, há também generalizações, exageros, distorções a serem corrigidas. E esta também é uma tarefa para os professores de Filosofia.

Para enfrentá-la, o primeiro passo, a meu ver, é não negar nem ignorar a existência desse preconceito na escola, tanto dos alunos para com a filosofia e os filósofos quanto destes para com aqueles. Ao contrário, devemos deixá-lo aflorar, explicitá-lo para contextualizá-lo, dando a conhecer suas origens, suas bases históricas, suas implicações políticas e culturais. Para essa finalidade, as considerações acima talvez sejam de

alguma utilidade. Podemos, inclusive, tomar o preconceito como ponto de partida para o trabalho pedagógico, inventariando as opiniões dos estudantes sobre a filosofia, tanto como área do conhecimento quanto como disciplina escolar; problematizando essas opiniões; mostrando que se trata justamente de *opiniões*, muitas vezes, derivadas de generalizações precipitadas e indevidas ou da assimilação acrítica de ideias alheias e, quase sempre, desprovidas de um conhecimento efetivo do que seja a atividade filosófica.

Mas é preciso também fundamentar teoricamente o combate ao preconceito e, para tanto, as posições de Gramsci podem oferecer um fecundo referencial, como veremos sucintamente a seguir.

6 O antídoto gramsciano

Encontram-se nos *Cadernos do cárcere* muitas referências que ajudam a fundamentar a crítica ao preconceito contra a filosofia. As indicações abaixo visam a servir de ponto de partida, como estímulo à continuidade da investigação.

6.1 A terrenalidade – historicidade – da filosofia (Caderno 10)¹⁷

Gramsci considera que existe uma “identidade entre história e filosofia”¹⁸ que é “imane ao materialismo histórico” dialético e que já estaria contida em certas proposições dos fundadores da filosofia da práxis como, por exemplo, na 11ª tese sobre Feuerbach, de Marx, que diz: “os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (MARX, 1991, p. 14, grifos no original). Para ele, há nesta tese uma crítica à “filosofia ‘escolástica’, puramente teórica ou contemplativa”, a qual Marx pretendia substituir por outra, capaz de produzir uma “vontade atualizadora” que com ela se identifique; ou seja, *uma filosofia na qual teoria e prática sejam dialeticamente unificadas*. Por isso, Gramsci entende que

¹⁷ O conteúdo deste tópico foi também parcialmente desenvolvido em SILVEIRA, 2011.

¹⁸ Essa discussão aparece na *Parte II* do *Caderno 10*, intitulada “A filosofia de Benedetto Croce”, sendo anunciada no parágrafo 2º e desenvolvida no parágrafo 31 (cf. GRAMSCI, 2001, v. 1, C10, p. 311-312; 339-346).

a tese XI – [...] não pode ser interpretada como um gesto de repúdio a qualquer espécie de filosofia, mas apenas de fastio para com os filósofos e seu psitacismo¹⁹, bem como de enérgica afirmação de uma unidade entre teoria e prática (GRAMSCI, 2001, v. 1, C10, §31, p. 340).

Assim, a tese de Marx deve ser interpretada como “uma reivindicação da unidade entre teoria e prática”, unidade que nada mais é do que “a afirmação da historicidade da filosofia”, de sua “imanência absoluta”, de sua “absoluta terrenalidade” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C10, §31, p. 340-341).

Esta é, segundo Gramsci, a posição marxiana sobre a filosofia. Não se trata de negar toda e qualquer filosofia, toda e qualquer elaboração teórica, mas a “filosofia absoluta’ abstrata ou especulativa”, que se ocupa de “problemas supremos” ou, simplesmente, do “problema filosófico”, sempre abstratamente concebidos; e dar a precedência “à prática, à história real das modificações das relações sociais”, na qual “surtem (ou são apresentados) os problemas que o filósofo se propõe e elabora” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C10, §31, p. 341-342).

Assim, “a filosofia não se desenvolve a partir de outra filosofia”, mas como “*uma contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico*” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C10, §31, p. 343, grifos meus). Nisso consiste, basicamente, a história da filosofia. Esta é a razão pela qual, diz Gramsci, a filosofia da práxis busca estudar nos filósofos também aquilo que “não é filosófico: as tendências práticas e os efeitos sociais e de classe que eles representam”. Em suma, trata-se de historicizar as diversas filosofias, isto é, de buscar o “nexo histórico entre os filósofos e a realidade histórica que os movia” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C10, §31, p. 342).

Essa historicização do pensamento filosófico é fundamental também nas aulas de Filosofia, para que os estudantes percebam que a obra dos filósofos não é fruto apenas de sua genialidade individual, por mais que este aspecto tenha sido relevante para sua produção; mas resulta,

¹⁹ Psitacismo (do latim, *psittacus*, isto é, papagaio): atitude de repetir palavras sem conhecer seu significado.

sobretudo, do esforço de cada pensador ou grupo de pensadores para, dialogando com a reflexão acumulada até então, dar respostas efetivas a problemas concretos e relevantes de seu tempo. A elaboração filosófica tem, portanto, um *fundamento prático* que, em grande medida, a determina. Perceber isso é importante para desmistificar a ideia preconcebida de que a filosofia é necessariamente abstrata, meramente especulativa, desconectada da realidade objetiva e, por conseguinte, inútil. E se os filósofos foram capazes de empreender tal esforço, nada impede que os estudantes também o façam nos dias de hoje, num grau de elaboração compatível com seu nível de escolaridade e seu desenvolvimento intelectual, desde que possam contar com orientação e condições pedagógicas adequadas.

6.2 Todos são filósofos (Caderno 11)

Por que os estudantes são capazes de filosofar no sentido acima exposto? Porque, de certo modo, também são “filósofos”.

No *Caderno 11*, Gramsci (2001) reconhece explicitamente a existência de um “preconceito muito difundido” que apresenta a filosofia como uma atividade intelectual “muito difícil”, própria de “cientistas especializados” ou “filósofos profissionais e sistemáticos”. Cumpre, segundo ele, destruir esse preconceito: num primeiro momento, demonstrando que, num certo sentido, “todos os homens são ‘filósofos’”; num segundo momento, empreendendo a crítica e buscando tomar consciência dessa “filosofia” comum a todos (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 93).

Ora, em que sentido todos são filósofos? No sentido de que todos possuem ao menos uma filosofia “espontânea”, que se manifesta na “linguagem” – e esta não é um amontoado de “palavras gramaticalmente vazias de conteúdo”, mas “um conjunto de noções e conceitos determinados”, muitos forjados no âmbito da própria filosofia –; no “senso comum”; no “bom senso”; na “religião”; e no “folclore”. Ou seja, para Gramsci: “todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, já que, até na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 93).

A filosofia, portanto, é aqui entendida em sentido amplo, como “concepção do mundo”, isto é, como conjunto de ideias, opiniões, crenças, valores, conceitos que constituem o modo de pensar, sentir e agir de um determinado grupo social. Como todos participam de algum grupo social e compartilham da sua concepção de mundo, podemos concluir que “todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 93).

Trata-se, porém, de uma “filosofia do senso comum” que, como tal, caracteriza-se por ser “desagregada, incoerente, inconseqüente” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §13, p. 114)²⁰, adquirida inconscientemente, mecanicamente, pelo simples fato de vivermos em uma dada sociedade. Ou seja, de certo modo, ela nos é “‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, § 12, p. 93) e pelos grupos sociais dos quais participamos. Daí a necessidade de criticá-la, problematizá-la, superá-la, substituindo-a por uma concepção do mundo coerente, unitária, crítica e autonomamente assumida. Chegamos, assim, ao segundo momento da destruição do preconceito acima mencionado: o “momento da crítica e da consciência”, cuja necessidade Gramsci expressa por meio do seguinte questionamento: “é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos”, ou, por outro lado, “elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, [...] participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 93-94).

Certamente a opção de Gramsci é pela segunda alternativa. De fato, como seres socialmente condicionados, somos sempre, em última instância, “conformistas de algum conformismo”, “homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 94). Mas, senossa concepção do mundo é acrítica, incoerente, “ocasional e desagregada”, passamos

²⁰ Nesse sentido, é a “filosofia dos não filósofos” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C11, II, §13, p. 114), uma filosofia “vulgar e popular” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C11, II, §12, p. 98), a “filosofia do homem da rua” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C11, II, §44, p. 182).

a pertencer “simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa”, e nossa personalidade se torna bizarramente heterogênea, combinando desde “elementos dos homens das cavernas” até “princípios da ciência mais moderna e progressista” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 94).

Eis por que é necessário criticar a própria concepção do mundo: para torná-la “unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 94). E, criticando a própria concepção do mundo, criticamos também, por extensão, “toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 94), naquela filosofia que todos compartilhamos. O significado último dessa crítica é um ““conhece-te a ti mesmo””, isto é, uma tomada de consciência de nós mesmos; de que somos “produto do processo histórico até hoje desenvolvido”, o qual deixou em cada um de nós “uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, I, §12, p. 94). Trata-se, portanto, de empreender essa análise, buscando adquirir uma concepção do mundo unitária e coerente, isto é, mais propriamente filosófica.

Para Gramsci, portanto, devemos destruir o preconceito de que a filosofia é uma atividade exclusiva dos especialistas e “filósofos profissionais”, demonstrando que todos são “filósofos”, não para que as pessoas se contentem com essa filosofia espontânea que todos já possuem e praticam inconscientemente, mas para que, convencidas de que são capazes de filosofar, visto que em alguma medida já o fazem, busquem avançar para uma filosofia crítica, consciente e coerente, mais próxima daquela praticada pelos filósofos especialistas – e que lhes permita “participar ativamente na produção da história do mundo”. E isso já é uma forma de apontar uma bela utilidade para a filosofia.

6.3 O trabalho filosófico como luta cultural (Caderno 10)

Mas a superação da “filosofia” do senso comum não se dá espontaneamente, imediatamente. Antes, requer a mediação dos intelectuais comprometidos com essa causa – como os professores, por exemplo –, os quais, para tanto, precisam estar em permanente contato com os “simples”. Assim, para esses intelectuais, o trabalho filosófico passa a ser

concebido “... não mais apenas como elaboração ‘individual’ de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como *luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular* e divulgar as inovações filosóficas que se revelem ‘historicamente verdadeiras” (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 10, §44, p. 398, grifos meus).

Em outra passagem, Gramsci complementa:

a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2001, v. 1, C 11, §12, p. 103).

Ora, que local seria mais favorável que a escola pública para travar essa luta cultural, ainda mais contando com a presença, na grade curricular, da disciplina Filosofia? Afinal, como salienta Giorgio Baratta (2010, p. 44), a escola é o “âmbito da sociedade civil onde o encontro entre intelectuais e simples – a começar pelas crianças – é a realidade cotidiana”.

Assim, a presença da Filosofia na grade curricular da educação básica, sobretudo no ensino médio, pode representar uma oportunidade ímpar para os jovens entrarem em contato com a filosofia dos filósofos especialistas e, por meio desse contato, mediado pela ação pedagógica do professor, problematizarem e transformarem sua própria concepção do mundo.

Mas, mesmo com a mediação do professor, esse contato dos estudantes com a filosofia pode não ser fácil, nem imediatamente prazeroso. Aliás, afirmar que a filosofia pode ser praticada por todos não significa negar as dificuldades inerentes ao seu estudo. Tal negação seria incorrer em outro preconceito, igualmente elitista e conservador: aquele que reduz o filosofar a um pensar superficial, “mastigado”, pouco elaborado, acrítico, inofensivo. Assim descaracterizada, a filosofia seria incapaz de produzir uma elevação cultural significativa, de modo que sua democratização já não faria grande diferença²¹.

²¹ Este tópico foi também parcialmente desenvolvido em SILVEIRA, 2007, p. 80-82.

De fato, como vimos, há algo de verdadeiro na crença popular nessas dificuldades. Afinal, a filosofia busca a superação do senso comum, e essa superação, por sua vez, exige o domínio de teorias, conceitos, categorias de análise – a linguagem filosófica – e métodos de reflexão crítica e rigorosa que propiciem a formação de uma outra concepção do mundo, mais elaborada, crítica e coerente. Ora, para adquirir esse domínio, é preciso *estudar* os pensadores que desenvolveram essas teorias, conceitos e métodos, tarefa que, por vezes, exigirá grande esforço intelectual e disciplina. Como lembra Gramsci:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2006, C 12, §2, p. 51).

Há, porém, quem pense que o ingresso das massas populares na escola requer o afrouxamento da disciplina. Afinal, as crianças e os jovens dessas camadas têm mais dificuldades que os filhos das elites para se adaptar às peculiaridades dessa instituição. Essa diferença de grau de dificuldade, aliás, faz com que muitas pessoas do povo acreditem que a escola usa um tipo de “truque” contra elas ou, então, que são naturalmente menos inteligentes que os demais, que desenvolvem com facilidade e rapidez “o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue” (GRAMSCI, 2006, C 12, §2, p. 52). No entanto, diz Gramsci, é preciso “resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado” (GRAMSCI, 2006, C 12, §2, p. 52). Um ensino desnaturado é um ensino que perdeu a sua natureza, a sua essência, enfim, que deixou de ser o que é. Portanto, o afrouxamento da disciplina ou a “facilitação” do trabalho pedagógico para as camadas populares significa, na prática, empobrecer sua educação e, no limite, negar-lhes as condições para a superação do senso comum e para a prática do filosofar.

O preconceito de que fala Gramsci, portanto, não está em reconhecer a existência das dificuldades inerentes ao estudo da filosofia e à prática do filosofar, mas em considerá-las intransponíveis para as

pessoas do povo, o que inclui os estudantes das escolas públicas. Estes, porém, podem perfeitamente superá-las, desde que lhes sejam asseguradas mediações pedagógicas adequadas, tarefa que compete especificamente aos educadores.

7 Conclusão

Como vimos, o preconceito contra a filosofia se explica historicamente pela divisão da sociedade em classes e pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Sua definitiva eliminação, portanto, supõe, em última instância, a superação dessa forma de sociedade.

Mas a luta pela transformação da estrutura social deve vir acompanhada de uma luta cultural, visando à renovação da mentalidade popular e à criação de uma nova cultura, mais compatível com a nova sociedade que se pretende instaurar e com as novas relações de hegemonia que se devem estabelecer.

Fomentar essa luta cultural é responsabilidade dos intelectuais (militantes partidários, sindicalistas, professores, profissionais liberais, entre outros) organicamente vinculados às classes subalternas. Cabe a eles difundir, isto é, *socializar* o saber científico e filosófico historicamente produzido pela humanidade e que, numa sociedade de classes, tende a ser privilégio de uma minoria economicamente favorecida. Cumpre, pois, quebrar esse privilégio, de modo que um número cada vez maior de pessoas se aproprie desse saber, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais elaborada, coerente e crítica da realidade. Diz Gramsci:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer [...] O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2001, C 11, Nota IV, p. 95-96).

Essa socialização do saber científico e filosófico requer desses intelectuais que estejam em permanente contato com os simples, com as pessoas do povo, atuando no âmbito das superestruturas ou, para usar uma expressão mais tipicamente gramsciana, na esfera da “sociedade civil”, da qual faz parte, entre outras instituições, a escola. Esta, aliás, talvez represente o local privilegiado para a realização efetiva desse contato, dado o grande número de pessoas que atinge, o longo tempo que elas nela permanecem e o caráter sistemático do trabalho educativo que ali se realiza.

Mas essa tarefa de formação cultural das massas não será possível sem que se destrua a crença de que a filosofia e a ciência são inacessíveis aos “simples mortais”. Daí a necessidade política de combatê-la, denunciando-a como preconceituosa, discriminatória, elitista e conservadora. No caso específico da filosofia, cumpre demonstrar que tal crença contribui para afastar as classes subalternas do contato com pensamento dos filósofos: seja fazendo-as sentirem-se incapazes, ignorantes, diminuídas, em face do saber monumental e inatingível que imaginam contido nas obras filosóficas; seja levando-as a crer que tais obras não têm mesmo nada de verdadeiramente relevante a lhes oferecer. Desse modo, os “simples”, as massas populares, sequer cogitam aproximar-se do estudo da filosofia. E, excluídas desse estudo, deixam de se apropriar das ferramentas culturais – os conceitos, as teorias filosóficas, o método de pensar – que a filosofia lhes poderia proporcionar e que lhes seriam de grande utilidade para compreender melhor o mundo ao seu redor e nele intervir mais eficazmente, em conformidade com seus interesses de classe.

Tudo isso põe em relevo a importância política e cultural do trabalho do professor de filosofia. Cabe a ele buscar os meios necessários para romper as barreiras que separam o povo da filosofia, contribuindo, na parte que lhe cabe, para viabilizar uma elevação cultural de massa.

Referências

AQUINO, Rubim S. L. de; FRANCO, Denise de A.; LOPES, Oscar G. P. C. *História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedade medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

ARISTÓFANES. As nuvens. In: _____. *As nuvens: só para mulheres; um deus chamado dinheiro*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Metafísica. Livro I. Capítulo II*. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Coleção Os pensadores).

BARATTA, Giorgio. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Antonio Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas*, v. 21, n. 1(61), p. 31-50, jan./abr. 2010.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DIÔGENES LAÉRTIOS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 2. ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v. 2. p. 13-53.

_____. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao Estudo da Filosofia. In: _____. *Cadernos do Cárcere*. Edição de Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 81-226.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: _____; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 11-14.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução de Enrico Corvisieri e Mirtes Coscodai. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 37-73. (Coleção Os pensadores).

_____. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

_____. Teeteto. In: _____. *Teeteto – Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. revisada. Belém: EDUFPA, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: filosofia, ensino médio – 3ª Série*. Secretaria da Educação. Coordenação geral Maria Inês Fini. Equipe: Adilton Luís Martins, Luiza Christov, Paulo Miceli, Renê José Trentin Silveira. São Paulo: SEE, 2009.

SILVEIRA, Renê J. T. A história da filosofia no ensino de Filosofia: considerações a partir de Gramsci. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 17, p. 89-105, nov. 2011/abr. 2012.

_____. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n. 1, p. 139-154, jan./jun. 2011.

_____. Teses sobre ensino de filosofia. In: _____; GOTO, R. (Org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.

Data de registro: 14/01/2013

Data de aceite: 27/02/2013

FILOSOFIA DA PRÁXIS E AS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS POPULARES

*Giovanni Semeraro**

RESUMO

O artigo resgata o sentido “revolucionário” da filosofia da práxis inaugurada por K. Marx e aprofundada por A. Gramsci e aponta conexões com as atuais práticas político-pedagógicas populares. Mostra como Marx revoluciona a concepção de filosofia não apenas porque unifica inseparavelmente pensamento e atividade material, teoria e prática, mas, principalmente pelo fato inaudito de reconhecer o protagonismo histórico do proletariado. É Gramsci, no entanto, quem explicita, amplia e atualiza de maneira original as virtualidades da filosofia da práxis mostrando os aspectos que a projetam como a mais avançada visão de mundo e como expressão revolucionária das classes subalternas que se organizam politicamente para romper com a submissão e se tornar dirigentes. Sendo uma construção histórica que assume diferentes configurações em diversas situações e lugares, o artigo traça uma análise das novas formas que hoje a filosofia da práxis apresenta nas insurgências populares que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo.

Palavras-chave: Filosofia. Política. Educação.

RIASSUNTO

L'articolo riscatta la dimensione “rivoluzionaria” della filosofia della prassi inaugurata da K. Marx e approfondita da A. Gramsci e segnala punti di contatto con le attuali pratiche politico-pedagogiche popolari. Mette in evidenza come Marx rivoluziona la concezione di filosofia non solo perché unifica inseparabilmente pensiero e attività materiale,

* Doutor em Filosofia Política e em Educação, com doutorado sandwich pela Università degli Studi di Padova (1996), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998). Prof. Associado de Filosofia da Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, atua na Graduação e Pós-Graduação, Pesquisador do CNPq e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Política e Educação (NUFIPE). *E-mail:* gsemeraro@ globo.com

teoria e prática, ma principalmente per il fatto inaudito di riconoscere il protagonismo storico del proletariato. È Gramsci, però, l'autore che esplicita, allarga e attualizza in modo originale le virtualità della filosofia della prassi mostrando gli aspetti che la proiettano come la più avanzata visione di mondo e come espressione rivoluzionaria delle classi subalterne che si organizzano politicamente per vincere la sottomissione e diventare dirigenti. Essendo una costruzione storica che assume differenti configurazioni in diversi luoghi e situazioni, l'articolo traccia un'analisi delle forme che oggi la filosofia della prassi presenta nelle insorgenze popolari che avvengono in Brasile e nel mondo.

Parole chiave: Filosofia. Politica. Educazione.

1 A filosofia da práxis em Marx

A filosofia da práxis, inaugurada por Marx e aprofundada particularmente por Gramsci, pode ser estudada considerando múltiplos aspectos. Aqui, em atendimento ao tema que me foi designado, pretendo abordá-la no sentido de “práxis revolucionária” e nas formas vivenciadas por algumas práticas político-pedagógicas populares atuais.

Logo na 1ª *Tese sobre Feuerbach* (MARX, 1998, p. 99) ao criticar o reducionismo do velho materialismo e do idealismo, Marx demarca sua posição frente a essas duas correntes filosóficas lançando mão do conceito de “práxis”, definida como “atividade humana sensível”. Com essa expressão, diversamente das teorias que consideravam princípio determinante da realidade a matéria ou a ideia, Marx sustenta a inseparabilidade dialética das duas, a relação recíproca e indissociável de matéria e “espírito”, objeto e sujeito, mundo e consciência, ação e pensamento. E no final dessa 1ª *Tese*, especifica que a “práxis”, junção da “atividade ‘prático-crítica’” no homem ativo, é “revolucionária”. Marx nega, assim, ao mero exercício do pensamento a superioridade e a prerrogativa da verdade, uma vez que “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” (II *Tese*). Contra todas as formas de dualismo, continua Marx, deve ser considerado que tanto “as circunstâncias” plasmam e “educam” o homem, assim como este as modifica: “a coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade

humana pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de *práxis revolucionária*” (III Tese – *itálico meu*).

Essa visão não deriva apenas de um enfrentamento teórico que Marx trava com Feuerbach e Hegel. Mas, como havia mostrado um ano antes das *Teses*, nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (MARX, 2004), originava-se da análise concreta de uma sociedade estruturada sobre a exploração do trabalho e a divisão de classe, sobre uma aberrante inversão de valor que conferia aos objetos produzidos o status de sujeito enquanto reduzia os trabalhadores a meros objetos, embrutecidos pelas condições de vida a eles impostas. Frente às distorções da sociedade burguesa, para Marx, a solução não podia ser encontrada apenas em uma filosofia que se limitava a fazer a crítica das ideias e nos ataques à religião que mistificava a realidade, mas na “*práxis revolucionária*” que os subjugados resolvem realizar para transformar a própria estrutura da realidade que produzia aquelas ideias (Teses VI e VII). De forma mais plástica, algo semelhante havia também escrito em *A Sagrada família* (1844), quando fazia notar que os trabalhadores

sabem que a propriedade, o capital, o dinheiro, o trabalho assalariado, etc. não são precisamente quimeras ideais de seus cérebros, mas criações muito práticas e muito materiais de sua auto-alienação, que apenas poderão ser superadas de um modo prático e material, para que o homem se converta em homem não só no pensamento, na consciência, mas no ser real, na vida (MARX; ENGELS, 2003, p. 118).

Portanto, contrariamente a toda filosofia especulativa que reduz “a essência do homem a uma abstração do indivíduo isolado” (IX e X), para Marx, o ser humano é o “conjunto das relações sociais” (Tese VI), a “humanidade social” (Tese X) que compreende não só as relações intersubjetivas e culturais, mas todo o sistema econômico que estrutura a sociedade, uma vez que “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*” (Tese VIII). Dessas premissas decorre, assim, a célebre conclusão: “Os filósofos até agora interpretaram o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo” (Tese XI). Um proclama que não significa o desprezo pela filosofia, mas a sua recriação sobre novas bases.

O que Marx esboça nas *Teses*, “primeiro documento em que se fixou o germe genial da nova concepção de mundo” (ENGELS, 1974, p. 177), aprofunda-o nos outros escritos, não apenas nos mais visivelmente filosóficos do período juvenil, mas também nas obras de caráter político, na *Crítica da economia política* e no próprio *Capital*, a expressão mais concreta da “filosofia da práxis”, onde, na análise rigorosa do modo de produção da sociedade capitalista, interpenetram-se dialeticamente e formam um todo inseparável economia, história, filosofia, política e cultura. No mesmo ano das *Teses*, em *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 1998) o conceito de “práxis” é explicitado, aprofundado e estendido ao processo histórico de “produção” e de formação da ideologia. Considerando que a história do homem está inscrita essencialmente no trabalho e na indústria, mostra que a consciência, as ideias, a ideologia, o Estado e toda a organização social, política e cultural da sociedade, contrariamente ao que induz a crer a classe dominante, não são esferas autônomas e independentes, mas formas indissolúvelmente vinculadas à base material, ao modo de produção e à divisão do trabalho e das riquezas. Assim, para enfrentar um poderoso sistema apresentado como natural e imutável, sempre associando o significado de “práxis” com o de revolução, Marx afirma que “não a crítica, mas a revolução é a força motriz da história” (MARX; ENGELS, 1998, p. 30).

Ao longo dos seus escritos, Marx deixa claro que protagonista dessa revolução, da sua filosofia fundada sobre o conceito de “práxis”, é o movimento teórico-prático desencadeado pelo proletariado que, ao se tornar consciente das contradições da realidade e da expropriação do seu poder pela classe dominante, organiza-se politicamente para intervir na realidade e transformá-la. É neste processo histórico que se forjam novos sujeitos e se constrói concretamente a “práxis revolucionária” do “comunismo: o movimento *real* que supera o estado atual das coisas” (MARX; ENGELS, 1998, p. 32). Dois anos antes, em 1843, diante da irrupção dos movimentos operários no cenário sociopolítico da Europa, Marx havia já saudado a conjugação mais inédita e explosiva na história humana: “a filosofia encontra no proletariado suas armas *materiais* e o proletariado tem na filosofia suas armas *espirituais*”. Evidenciando, com isso, que as partes que haviam sido sempre separadas finalmente se encontravam, de modo que

“a teoria se converte em poder material assim que se apodera das massas” (MARX, 1983, p. 173). De forma inaudita, então, Marx está afirmando que o proletariado, os trabalhadores insurrectos contra a ordem estabelecida, “representam a dissolução em ato da sociedade civil-burguesa” (MARX; ENGELS, 1999, p. 16). O que leva E. Balibar a concluir que “Marx reconheceu no proletariado (no ‘povo do povo’) o verdadeiro sujeito prático, aquele que ‘dissolve a ordem existente’ e assim se transforma a si mesmo (*Selbsttätigkeit, Selbstveränderung*), transformando ao mesmo tempo o mundo” (BALIBAR, 1993, p. 38).

A concepção de mundo que, desta forma, emerge dos escritos de Marx, rompe com toda filosofia que esteve sempre estruturada sobre a separação entre mundo material e espiritual, fazer e pensar, economia e política, entre trabalho bruto (*poiésis*) destinado aos escravos e ação livre (*práxis*) reservada aos “cidadãos” livres (SEMERARO, 2013, p. 87-104). Um dualismo presente não apenas na filosofia grega, mas também no cristianismo e no mundo moderno que perpetua a divisão de classe e da sociedade entre proprietários e despossuídos, “patrão e assalariado”, clero e fiéis, centro e periferia. A tese revolucionária de Marx, ao contrário, é a de que “práxis” e “*poiésis*” estão inseparavelmente entrelaçadas porque “nunca há liberdade efetiva que não seja também uma transformação material (...) mas, também nunca há trabalho que não seja uma transformação de si” (BALIBAR, 1993, p. 53). Muitos autores viram na filosofia da “práxis” de Marx “a revolução do homem como ser ontocriativo” (KOSIK, 1969, p. 123), o início de uma nova ontologia que constitui o ser humano “como atividade objetiva e subjetiva simultaneamente” (VAZQUEZ, 2007, p. 435), de uma nova epistemologia que conhece a verdade do ser humano enquanto age e se transforma, e uma concepção de história em permanente movimento, em constante autotransformação, porque a “práxis” e a revolução, por sua própria essência, “implicam uma transformação da realidade” (LUKÁCS, 1974, p. 179).

2 “Filosofia da práxis” em Gramsci

Antes dos analistas contemporâneos, ainda em 1897, havia sido A. Labriola a compreender a originalidade e a independência da “filosofia

da práxis” de Marx definindo-a como “o miolo do materialismo histórico” (LABRIOLA, 2000, p. 238-239). A ele se conecta A. Gramsci quando observa que “nesta direção é preciso trabalhar, continuando e desenvolvendo a posição de Labriola” (GRAMSCI, 1975, Q 4, § 3, p. 422)¹. Uma tarefa à qual se dedica, substituindo gradativamente “materialismo histórico” por “filosofia da práxis” (TOSEL, 1996, p. 50), não apenas para evitar interpretações distorcidas pelo fato de que muitos elementos filosóficos haviam permanecido implícitos “nos aforismos ou dispersos nos escritos do fundador da filosofia da práxis, os quais, precisamente, devem ser investigados e coerentemente desenvolvidos” (Q 11, § 26, p. 1432; 11, § 27, p. 1436-1437). Mas, acima de tudo, porque “a filosofia da práxis é uma filosofia integral e original que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento” (Q 11, § 22, p. 1425), porque “é especialmente uma concepção de massa, uma cultura de massa e de massa que opera unitariamente” (Q 10, II, § 31, p. 1271) para construir uma nova civilização.

A importância que Gramsci confere à “filosofia da práxis”, sua “personalíssima versão do marxismo” (FROSINI, 2003, p. 16-17), é tão grande e visível que nos *Cadernos do Cárcere* as anotações dedicadas à filosofia são as mais extensas e elaboradas de todas as reflexões que nos legou. Só o Caderno 10 (*A Filosofia de B. Croce*, de 1932-35) e o Caderno 11 (*Introdução ao estudo da filosofia*, de 1932-33) somam mais de 300 páginas. E se formos calcular também as “Anotações de filosofia I, II, III” do Caderno 4 (1930-32), do Caderno 7 (1930-31), do Caderno 8 (1931-32) e as diversas referências esparsas sobre filosofia em outros cadernos, particularmente no Caderno 16, temos praticamente um quarto dos Cadernos dedicado a esse assunto.

Partindo das próprias indicações sinalizadas por Gramsci (Q 16, § 9, p. 1854-1858), em síntese, pode-se dizer que as reflexões desenvolvidas por ele sobre a “filosofia da práxis” visam três objetivos: 1) resgatar o marxismo na sua integralidade e originalidade, protegendo-o das distorções teóricas, “das incrustações naturalistas e mecanicistas” do materialismo vulgar, das manipulações idealistas e de todas as tentativas de reduzir a

¹ De agora em diante, as referências à obra de GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. A cura di Valentino Gerratana. 4 vols. Torino: Einaudi, 1975, serão citadas com Q, seguido pelo número do caderno, do parágrafo e da página, de modo a facilitar a localização nas traduções brasileiras.

prática à teoria ou da teoria à prática; 2) enfrentar as teorias modernas mais refinadas e hegemônicas do seu tempo, mostrando a autonomia e independência da “filosofia da práxis” e as posições mais avançadas de compreensão do mundo por ela alcançadas (Q 11, § 2, p. 1425); 3) partir da realidade e da filosofia “espontânea” das massas populares para chegar a construir uma própria concepção de mundo e uma práxis político-pedagógica em condições de torná-las (Q 11, § 70, p. 1508-1509) autônomas e “dirigentes” da própria sociedade. Por questões de espaço, aqui, vamos nos deter mais sobre o terceiro objetivo, não apenas porque é o menos investigado nos estudos sobre Gramsci, mas porque se trata do elemento mais distintivo e revolucionário da filosofia da práxis. Mesmo assim, focalizaremos apenas alguns aspectos dos muitos elementos que emergem em relação a essa questão.

Como pano de fundo, deve-se observar que Gramsci situa a formação da filosofia da práxis no processo histórico do mundo moderno, desde o pensamento de Maquiavel e as novas teorias políticas, a Renascença e a Reforma, até o Iluminismo e a Revolução francesa. Todos movimentos que interpreta de forma inovadora colocando em evidência as relações de forças que se estabelecem entre as insurgências das massas populares e as ondas de restauração: “a filosofia da práxis, com o seu amplo movimento de massa, tem representado e representa um processo histórico similar à Reforma, em contraste com o liberalismo que reproduz um Renascimento estreitamente limitado a poucos grupos intelectuais” (Q 10, II, § 41, p. 1293). Nesta mesma ótica, considera que a economia inglesa, a política francesa e a filosofia alemã, originadas na modernidade, encontram uma síntese criativa e seu coroamento na “filosofia da práxis” elaborada por Marx (Q 16, § 9, p. 1859-1863). Mas esta representa a “renovação de cima a baixo do modo de entender a filosofia” (Q 4, § 14, p. 433-435), “o fim e reviravolta da posição tradicional do problema filosófico” (Q 1, § 132, p. 119), porque expressão das lutas sociopolíticas das massas que irrompem na história como agentes revolucionários para “dar vida a toda uma organização prática da sociedade, ou seja, para se tornar uma integral, completa civilização” (Q 11, § 27, p. 1434).

Há, portanto, mobilizações sociais e um pensamento difuso no meio popular que é necessário reconhecer e aprofundar. Compreende-se, então, porque na abertura do grande portal desenhado no § 12 do Caderno 11 (p.

1375), Gramsci conclama a “destruir o preconceito muito difuso de que a filosofia seja algo muito difícil”, a quebrar o monopólio dos “filósofos profissionais e sistemáticos” e a considerar que “todos os homens são ‘filósofos’”, que há uma “‘filosofia espontânea’, própria de ‘todo o mundo’”. Uma posição audaciosa reeditada no Caderno 12, quando afirma que “todos são intelectuais” (§ 3, p. 1550) e mostra que a indissociabilidade da teoria e da prática, do trabalho intelectual e material, constitui o fundamento do processo de autoprodução do ser humano, o verdadeiro “princípio educativo” e a raiz da organização coletiva em sociedade. Em contraste, portanto, com uma filosofia abstrata e elitista, Gramsci observa que há uma filosofia contida “na linguagem”, “no senso comum e no bom senso”, “na religião popular”, nas várias expressões das classes subjugadas e faz notar que o “homem ativo de massa opera praticamente” e, embora “não possua uma clara consciência teórica deste seu operar”, de qualquer forma adquire um certo conhecimento do mundo enquanto o transforma (Q 11, § 12, p. 1385). A partir dessas premissas Gramsci questiona a filosofia concentrada sobre “o que é o homem”, que não considera “o que o homem pode vir a ser” (Q 11, § 54, p. 1343-1344) e que não volta “a atenção sobre as outras partes da filosofia da história, ou seja, sobre as concepções do mundo das grandes massas” (Q 10, § 16, p. 1255). Para Gramsci, como para Marx, a filosofia está profundamente vinculada ao trabalho e à realidade concreta das massas populares e “se desenvolve porque se desenvolve a história geral do mundo (ou seja, as relações sociais nas quais os homens vivem) não porque a um grande filósofo se segue um filósofo ainda maior” (Q 10, § 31, p. 1273). Por isso, o fato de que

uma massa de homens seja levada a pensar coerentemente e de forma unitária a realidade é um fato “filosófico” mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio” filosófico de uma nova verdade que resta patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Q 11, § 12, p. 1378).

Resgatar o fato de que “todos são filósofos” faz com que, no lugar de assimilar passivamente “uma concepção de mundo imposta mecanicamente”, seja “preferível elaborar a própria concepção de mundo consciente e criticamente, com a própria cabeça, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente da produção da história do mundo” (Q 11, § 12, p. 1376).

Para entender esta “revolução copernicana” na filosofia, deve-se considerar que o mundo popular é o extenso e intenso terreno, a referência permanentemente presente em Gramsci desde os escritos pré-carcerários até os *Cadernos* e as *Cartas do cárcere*. Na leitura da sua obra, de fato, salta aos olhos a insistente maneira de conectar as suas reflexões com a realidade e o “desenvolvimento histórico dos grupos sociais subalternos”, um campo de investigação pouco valorizado pelos intelectuais e as teorias políticas do seu tempo e a partir do qual amplia enormemente o conceito de “proletariado”. Suas atenções, de fato, não se restringem apenas ao âmbito da fábrica e das organizações dos operários, mas se estendem à realidade social das regiões marginalizadas, às condições dos camponeses, às suas rebeliões, à “questão meridional” (GRAMSCI, 1987, p. 135-165), à cultura, à literatura, ao teatro e ao romance popular, às diversas formas de educação e ao “espírito popular criativo”, ao folclore e ao mundo dos “simples”, em contato com os quais se “encontra a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos (...) e a filosofia se torna ‘histórica’, se depura dos elementos intelectualistas de natureza individual e se faz ‘vida’” (Q 11, § 12, p. 1382). Com isso, Gramsci nos desvela um imenso, complexo e contraditório universo que consegue captar e descrever genialmente não apenas pela empatia com uma “comunidade de destino”, mas porque reconhece a extraordinária riqueza dessa realidade e, como poucos, sabe “traduzir” em linguagem teórica os elementos da vida histórica, e não vice-versa apresentar a realidade conforme o esquema abstrato” (Q 3, § 48, p. 332).

É nesta relação ativa com o ambiente “*che agisce come maestro*” – que se forma o “filósofo democrático” (Q 10, § 44, p. 1332) e se constrói a filosofia da práxis, uma concepção efetivamente revolucionária não apenas porque conjuga teoria e prática, mas porque emana da realidade e do protagonismo dos subalternos. Para Gramsci, de fato, são estes os verdadeiros “agentes práticos das transformações históricas” (Q 10, § 31, p. 1273), em condições de constituir “uma vontade como consciência operosa da necessidade histórica, como protagonista de um real e efetivo drama histórico” (Q 13, § 1, p. 1559) e de introduzir “inovações filosóficas que irão se demonstrar ‘historicamente verdadeiras’ na medida em que se tornam concretamente, ou seja, histórica e socialmente, universais” (Q 10,

§ 44, p. 1330). É a partir, portanto, das reais necessidades históricas e da práxis político-pedagógica das classes subalternas “e não de uma escolha arbitrária da parte dos assim chamados cientistas e filósofos” (Q 10, § 40, p. 1326) que se forma a filosofia da práxis.

Como Marx, Gramsci sustenta que a filosofia não é mera produção de ideias nem privilégio de poucos, uma vez que, na história moderna, as massas populares conseguiram abrir caminhos para expressar seu pensamento, se organizar politicamente e se emancipar, estabelecendo uma profunda e indissociável “equação entre ‘filosofia e política’, entre pensamento e ação, ou seja, uma filosofia da práxis” (Q 7, § 35, p. 886). Entende-se, então, porque Gramsci não cansa de repetir “que a filosofia deve tornar-se ‘política’, ‘prática’, para continuar a ser filosofia: a ‘fonte’ para a unidade de teoria e prática” (Q 8, § 208, p. 1066), que deve existir uma dialética e inseparável relação entre “uma filosofia que é política e uma política que é filosofia” (Q 16, § 9, p. 1860). Na realidade, é na simbiose com a “grande política” desencadeada pelas massas populares que sofrem as contradições e os limites estreitos da sociedade elitista que a filosofia da práxis descobre perspectivas inovadoras para construir o conhecimento e recriar a sociedade sobre uma nova concepção de poder e de hegemonia. Para “o homem ativo de massa”, de fato, a compreensão crítica de si e do mundo “acontece através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, antes no campo da ética, depois da política, para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real” (Q 10, § 41, p. 1319-1320). Neste sentido, Gramsci mostra que o processo de subjetivação não ocorre abstrata e naturalmente ou pela simples inserção no mundo da produção, mas acontece ao tomar “parte na luta”, ao disputar a hegemonia e se organizar politicamente para “dirigir” a sociedade (Q 10, § 12, p. 1385). Por esses caminhos precisam seguir as classes subalternas para superar a desagregação e o senso comum e chegar à elaboração teórico-prática de uma filosofia própria em condição realizar a “catarse”, ou seja, a passagem da realidade material à elaboração política, da objetivação à subjetivação, da necessidade à liberdade (Q 10, § 6, p. 1244).

Para Gramsci, então, a filosofia é da práxis não apenas porque conjuga inseparavelmente teoria e prática, porque possui uma visão mais avançada que contém todos os elementos de uma concepção autônoma

(Q 11, § 27, p. 1434) e é estruturalmente política: a seu modo, também a burguesia faz isso. Acima de tudo, o mais inaudito e impactante diferencial é ser uma filosofia que se forma na práxis político-pedagógica das classes populares, as únicas interessadas em revolucionar a realidade, em construir e dirigir uma nova civilização e esta “nova construção só pode nascer desde os debaixo, enquanto toda uma camada nacional, a mais baixa econômica e culturalmente, participe de um fato histórico radical que envolva toda a vida do povo” (Q 6, § 162, p. 816). Sendo assim, a filosofia da práxis torna-se a expressão típica das classes subalternas, o caráter distintivo que as contrapõe às classes dominantes. Estas, não podem alcançar o patamar da filosofia da práxis porque incapazes de se colocar do ponto de visão das massas populares, de universalizar direitos e socializar o poder, de construir uma sociedade em conjunto, democrática, igualitária. Dedicada a concentrar o poder, a impor a sua ordem com a violência e a guerra, a difundir uma ideologia que enaltece o indivíduo e exclui a maioria, a burguesia é “orgânica” às elites e des-orgânica à massa popular, tudo faz para manter as divisões sociais, ocultar as contradições e manipular o consenso obtido de forma indireta e passiva. A filosofia da práxis, ao contrário, sendo a expressão da história e das aspirações das massas populares, desvenda e enfrenta as contradições existentes na sociedade: “é a própria teoria das contradições”, faz das classes subalternas sujeitos ativos e partes integrantes na luta e põe o filósofo “como elemento da contradição, e eleva este elemento a princípio político e de ação” (Q 11, § 62, p. 1487). Portanto,

não é o instrumento do governo de grupos dominantes para obter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; *é a expressão destas classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte do governo* e têm interesse em conhecer todas as verdades, mesmo as desagradáveis e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesmos (Q 10, § 41, 1319-1320 – itálico meu).

3 Novas formas da práxis revolucionária nas atuais práticas político-pedagógicas

Para “educar a si mesmas na arte do governo”, no entanto, as classes subalternas precisam passar da desagregação e da “filosofia espontânea” para uma visão de totalidade e uma organização política de “caráter nacional-popular”. Sem elaboração teórica e formação de uma “vontade coletiva” as atividades populares se dispersam e não geram a práxis revolucionária, assim como é estéril o pensamento de intelectuais isolados da realidade. De onde, no espírito da filosofia da práxis, a insistência de Gramsci em estabelecer uma relação dialética, de educação recíproca, entre “espontaneidade” e “direção”, entre “povo” e “intelectuais”, cultura popular e alta cultura, massa e partido. Uma reciprocidade que impede de sacralizar tanto a realidade popular como os teóricos “iluminados” e que prefigura a superação mais radical da divisão de classe, a ruptura da relação atávica superior-inferior, governante-governado que estrutura a sociedade. O ímpeto que nasce das iniciativas populares, para Gramsci, é tão importante quanto a função dos intelectuais. E o próprio valor do partido se julga pela capacidade de estabelecer uma articulação vital e democrática entre “espontaneidade” e “direção responsável” (Q 3, § 48, p. 331). Neste sentido, em Gramsci, a filosofia e a política estão íntima e profundamente ligadas à educação. Escrito praticamente no mesmo período, o Caderno especial 12 forma um todo unitário com os Cadernos especiais 10, 11 e 13, dedicados à filosofia e à política. Já observei em outros escritos (SEMERARO, 2012), que a política, embora central e elemento aglutinador no pensamento de Gramsci (COUTINHO, 1999, p. 2) não diminui nem subordina o papel das outras esferas: a filosofia, a história, a economia, a cultura e a educação. Gramsci mostra isso tanto teoricamente como na sua unitária prática de militante político-filósofo-educador. Seus escritos revelam, de fato, não apenas uma forte marca política, mas também uma profunda estrutura paidética do seu pensamento (MALTESE, 2010, p. 12). Uma “*paidéia*”, no entanto, voltada não a conduzir, amoldar, conformar, mas a estabelecer uma dialética relação pedagógica entre realidade social e aprendizagem, mestre e aluno, dirigente e dirigido (Q 11, § 67, p. 1505).

No Brasil há uma história riquíssima dessa conjugação realizada intensamente nas práticas político-pedagógicas populares. Marginalizados pelas classes dominantes e pelas instituições “públicas”, é no interior dessas experiências que grande parte dos setores populares, com o auxílio de intelectuais, tem buscado entender “as relações entre as condições objetivas e as condições subjetivas” (Q 15, § 25, p. 1781) da própria história, promovendo um fecundo entrelaçamento teórico-prático entre as próprias condições de vida e a reflexão crítica, os anseios de mudança e as estratégias de luta. São notórias as contribuições decisivas que as inúmeras e capilares atividades político-pedagógicas tiveram no enfrentamento da ditadura e no processo de democratização do país. Muitas dessas atividades, promovidas “espontaneamente” no campo e nas periferias ao abrigo de igrejas, entidades da sociedade civil e associações de bairros, supriram também o papel de partidos e organizações políticas proibidos de atuar. Foram, a seu modo, formidáveis espaços de fermentação de uma peculiar filosofia da práxis que foi se originando entre a carga histórica e cultural da população subjugada e o pensamento de Marx e Gramsci, levando educadores como Paulo Freire a descobrir a educação como “ato político” construído a partir dos “oprimidos” (FREIRE, 1970; 1983).

Hoje, impulsionado por um capitalismo *high-tech* e selvagem, o Brasil vive outro momento marcado por rápidas transformações e uma acelerada modernização, por uma intensa concentração urbana e uma mobilidade social que impõem um ritmo frenético e flutuante à população. Neste contexto, novos movimentos sociais fermentam práticas político-pedagógicas ocupando os centros de poder das cidades, as ruas e as praças e mobilizando crescentes contingentes de excluídos e “precarizados” (BRAGA, 2012, p. 187) pelas novas formas de organização social e de exploração de trabalho. Um grande contingente popular, principalmente de jovens informados e conectados em redes, mesmo com suas ambiguidades e fragilidades, vem abrindo novas frentes de lutas, golpeando os mais diversos segmentos de uma estrutura econômica e política monopolista e corporativista. Tais protestos não se limitam a reivindicar benefícios pontuais e mais eficiência do sistema, a denunciar os vícios das instituições e o esvaziamento da velha política, a hipocrisia da democracia burguesa e a desfiguração dos partidos. Acima de tudo, exigem o acesso universal ao

conhecimento e aos bens públicos, a participação direta e permanente na política, a soberania popular. Ainda que de forma nebulosa e improvisada, muitas dessas criativas iniciativas são experiências marcantes de extraordinário valor político-pedagógico. Por certos aspectos, renovam e ampliam os horizontes da filosofia da práxis e evocam a concepção radical de democracia vislumbrada por Marx e Gramsci de uma sociedade organizada como “autogoverno dos produtores associados” que “favorece a passagem dos grupos dirigidos ao grupo dirigente” (Q 8, § 191, p. 1056).

No contexto atual, pode não ser mais de moda pensar a revolução nos termos clássicos de ação explosiva e ruptura brusca. Resta, no entanto, o fato de que as insurgências populares, ainda que desagregadas e ocasionais, como afirma Gramsci, “colocam reivindicações que no seu conjunto desorgânico constituem uma revolução” (Q 13, § 23, p. 1603). Já nos anos 90 Carlos Nelson Coutinho vinha observando que “a democracia de massa que se vai construindo a partir das lutas populares é, a longo prazo, incompatível com capitalismo” (COUTINHO, 1994, p. 78). Com todas as perplexidades, as objeções, a diversidade de interpretação e os rodeios de palavras, não se pode negar, de fato, que por trás dos atuais levantes populares, das crescentes e maciças manifestações, da aparente “terra de ninguém”, emerge cada vez mais clara uma matriz de fundo: o questionamento do próprio sistema e as dimensões estruturais de uma crise que denuncia o esgotamento do modelo vigente de sociedade. Uma crise sistêmica de longa duração que atinge outras regiões do planeta e o próprio coração dos países centrais, que desintegra profundamente o mundo do trabalho, impulsiona uma “produção destrutiva”, provoca a dissolução dos direitos e dissemina precariedade, violência e convulsões sociais. Sinal mais evidente da gravidade dessa crise é que o sistema começa a perder a sua extraordinária capacidade de neutralizar a resistência e as revoltas populares, de metabolizar os protestos e atender às crescentes demandas sociais. É que a “rebelião das massas” já não é mais um fenômeno localizado, mas se alastra por toda parte, dentro de um tabuleiro mundial onde contingentes enormes de “países emergentes” e novos atores políticos desenham outro mapa sociopolítico, e mostram a incompatibilidade entre imperialismo e autonomia dos povos, entre concentração das riquezas e acesso universal aos “bens comuns”, entre centralização do poder e decisões coletivas, exploração sem limites e preservação do planeta.

As jornadas de junho 2013 no Brasil são apenas uma das expressões, impactante e clamorosa, da crítica que vem sendo feita ao modelo “neodesenvolvimentista” que não muda as raízes oligárquicas do capitalismo dependente, a especulação financeira, a sabotagem das reformas estruturais que acirram a frustração do novo proletariado. Mas este fenômeno não pode ser analisado de forma circunscrita como fosse uma erupção abrupta e uma aventura passageira. Quem pensa assim, esquece a intensa e persistente trama de muitos movimentos e de outras importantes mobilizações que há tempos vem ocorrendo no Brasil e no mundo nos mais diversos segmentos da sociedade e nas mais variadas formas: movimentos pela terra, moradia, transporte, saúde, educação, ambiente, fóruns sociais, cúpula dos povos, direitos indígenas, do gênero etc. Como acontece com outros levantes e ondas de contestação do passado, ainda que não resultem imediatamente em rupturas ou revoluções, muitas dessas ações deixam marcas significativas na história e traçam rotas luminosas na nebulosa que envolve o nosso tempo. Na história, grandes mudanças e revoluções foram sempre preparadas por revoltas inicialmente salpicadas, pela progressiva disseminação do dissenso e por crescentes mobilizações populares. Foi assim com a Reforma, a Revolução Francesa e a Revolução Russa, como nos lembra Gramsci (2004, p. 59-60), e com tantas outras que vêm ocorrendo até os nossos dias. Certamente, a história é um campo aberto e nada está garantido, pois todo resultado depende de muitos fatores e das “relações de forças” (Q 13, § 17, p. 1583) em jogo, tanto nas circunstâncias específicas como no complexo sistema-mundo que vem se desenhando com a formação dos grandes blocos regionais.

Em meio a tantas legítimas controvérsias, no entanto, há consideráveis elementos para nos levar a crer que a intensidade das novas formas de lutas hoje em curso e a articulação de diversos movimentos a nível nacional e internacional representam um fenômeno de grandes proporções que pode ser conectado com “a história dos grupos sociais subalternos” posta em evidência por Gramsci e as ponderações de Coutinho quando apontava que as novas formas de “socialização da política” ainda que não sejam lideradas pela classe operária, podem conduzir a “uma transformação socialista e democrática da sociedade” (COUTINHO, 2000, p. 32). O

período atual, de fato, lembra a efervescência que se disseminou em muitas associações e organizações populares durante a ditadura no Brasil. Naquelas décadas tenebrosas, a capilaridade das iniciativas populares (nas fábricas, no campo, nas favelas, nas periferias, nos bairros, nas escolas, nas igrejas), juntamente com as novas organizações sindicais (não só do ABC de São Paulo) e com diversas entidades da sociedade civil (OAB, ABI, CNBB, associações de diversas categorias de profissionais, etc.), pavimentaram o terreno para a formação de novos partidos que conseguiram aglutinar expectativas e energias populares para construir um projeto de sociedade em direção à democracia. Hoje, certamente, o quadro é diferente, mas, como Gramsci tem mostrado em situação mais adversa que a nossa, não podemos declinar do imprescindível compromisso de nos envolver com a “impureza” das atuais insurgências dos subalternos e analisar atenta e criticamente os novos fermentos de uma filosofia da práxis que se renova impetuosamente nas práticas político-pedagógicas populares.

Referências

- BALIBAR, E. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- COUTINHO, C. N. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 1-2.
- _____. *Marxismo e política: a dualidade dos poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ENGELS, F. L. Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Ômega, 1974. p. 169-207.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FROSINI, F. *Gramsci e la filosofia: saggio sui Quaderni del carcere*. Roma: Carocci, 2003.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. A cura di V. Gerratana. 4 voll. Torino: Einaudi, 1975.

_____. *Lettere dal carcere*. A cura A. Santucci. 2 voll. Palermo: Sellerio Editore, 1996.

_____. Socialismo e cultura. In: COUTINHO, C. N. (Org.). *Escritos políticos*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 56-61.

_____. Alguns temas da questão meridional. In: _____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 135-165.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LABRIOLA, A. Discorrendo di socialismo e di filosofia. In: _____. *Saggi sul materialismo storico*. A cura di A. A. Santucci. Roma: Riuniti, 2000. p. 238-239.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Porto: Elfos, 1974.

MALTESE, P. *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia, 2010.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Tese sobre Feuerbach*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Per la critica della filosofia del diritto di Hegel. In: _____. *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico*. Roma: Riuniti, 1983.

_____. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *Manifesto del partito comunista*. Roma-Bari: Laterza, 1999.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEMERARO, G. A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e Marx. In: *Revista Educação e Filosofia*, vol. 27, n. 53, p. 87-104, Uberlândia: EDUFU, 2013.

_____. Gramsci educador de “relações hegemônicas”. In: TORRES, A. (Org.). *Educação e democracia: Diálogos*. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

TOSEL, A. Il lessico “filosofia della prassi” di Gramsci. In: *Rivista Marxismo Oggi*, Milano, Teti Editore, n. 1, p. 49-68, 1996.

VASQUEZ, A. Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2007.

Data de registro: 10/03/2014

Data de aceite: 23/04/2014

A CIÊNCIA PÓS-MODERNA, OS INTELLECTUAIS E O ENGAJAMENTO SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE AUTORIA SURDA

*Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**

RESUMO

Este estudo reflete sobre um fazer acadêmico que se mostra mesclado a um fazer social, político e militante: o fazer acadêmico empreendido por sujeitos surdos na pós-graduação *stricto-sensu*. Compreendido como representante de um modelo de racionalidade científica emergente, tal fazer apresenta a particularidade de ser autorreferenciável e, em alguma medida, autobiográfico. A partir da focalização da tensão estabelecida entre o discurso acadêmico e o discurso ativista, este estudo lança luz sobre um fato social e acadêmico notadamente pós-moderno.

Palavras-chave: Surdos. Intelectuais. Discurso acadêmico. Ativismo social.

ABSTRACT

This study reflects on a kind of academic production that is mixed with social, political and militant action: the academic production undertaken by deaf individuals in *stricto-sensu* post-graduation courses. Being understood as representative of an emerging model of scientific rationality, this academic production has the distinctiveness of being self-referenceable and, to some extent, autobiographical. Focusing on the tension established between academic and activist discourses, this study sheds light on a social and academic fact that is notably postmodern.

Keywords: Deaf. Intellectuals. Academic discourse. Social activism.

* Doutora em Estudos Linguísticos (linguística do texto e do discurso) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. *E-mail:* mclaramaciel@hotmail.com

1 Introdução

Apesar da falta de consenso dos estudiosos quanto ao estabelecimento da pós-modernidade na ciência (ou até mesmo da existência dessa condição sociocultural), é inegável que nenhuma outra época experimentou tamanha fluidez e diversidade de interesses e manifestações acadêmico-científicas e culturais como a nossa. O fosso foi assustadoramente alargado e as hegemonias estão ameaçadas. A modernidade tornou-se líquida e os fazeres científicos e sociais podem agora se fundir.

Este estudo reflete sobre a condição pós-moderna que torna possível a inter-relação entre ciência e ativismo social. Se pensarmos que no paradigma de racionalidade científica dominante sujeito e objeto ocupam instâncias epistemológicas distintas e distantes, consideraremos como inovador o fato de ser possível produzir atualmente um conhecimento científico autorreferenciável e com certo grau de autobiografismo – o que caracterizaria tal empreendimento como representante autêntico de um modelo de racionalidade científica emergente, como classifica o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Refiro-me à atual produção acadêmica empreendida por surdos, onde ao fazer acadêmico-científico mescla-se um fazer político social, notadamente militante frente ao Movimento Surdo.

É diante dessas evidências que objetivo nesse estudo discutir como sujeitos surdos têm se tornado intelectuais específicos, produtores de uma cientificidade que questiona outra ao construir um conhecimento pautado na contra-argumentatividade, ou melhor, na refutação discursiva de um saber construído ao longo de séculos, sobretudo pela área da saúde. Ilustro a discussão com apontamentos sobre três teses de doutorado em Educação produzidas por surdos e aqui focalizadas a partir das proposições de Foucault (2005), Renato Ribeiro (2006), Boaventura Santos (2005), além de autores complementares.

2 Um fazer acadêmico-científico

Para começar, traço, primeiramente, o lugar teórico a partir do qual compreendo as teses de doutorado em Educação que ilustram a seguinte

discussão. Uma definição despreziosa e mais ou menos corrente poderia caracterizar o gênero tese como “um trabalho *científico* original, que apresenta uma reflexão aprofundada sobre um tema específico, nunca antes tratado e cujo resultado final constitui uma contribuição valiosa e única para o conhecimento da matéria tratada”¹ (grifo meu). Detenho meu olhar, por um instante, sobre o valor de *ciência* reivindicado nessa definição.

A polêmica discursiva que se estabelece entre diferentes áreas do conhecimento, quanto à definição de “quem” produz valores científicos ou não é conhecida. Eco (1992, p. 20) adentra essa questão com a dicotomia *tese científica vs tese política*, no esforço de considerar o que é a cientificidade. Para ele, tal bipartição é provocativa e equivocada, pois faz supor que uma tese política não possa ser científica. Advogando contra tal posição, afirma que frequentemente “fala-se nas universidades em ciência, cientificismo, pesquisa científica, valor científico de um trabalho”, de forma que tais termos acabam por fomentar “equivocos involuntários, seja por mistificação ou por suspeitas ilícitas de mumificação da cultura” (ECO, 1992, p. 20). Cabe, pois, definir de que cientificismo se fala nas universidades. Segundo o autor:

Para alguns, a ciência se identifica com as ciências naturais ou com a pesquisa em bases quantitativas: uma pesquisa não é científica se não se conduzir mediante fórmulas e diagramas. Sob este ponto de vista, portanto, não seria científica uma pesquisa a respeito da moral em Aristóteles; mas também não o seria um estudo sobre consciência de classe e levantes camponeses por ocasião da reforma protestante (ECO, 1992, p. 20).

Obviamente, não é esse o valor de “científico” que circula nas universidades. Abraçando essa causa, Eco (1992, p. 21-22) define a que título um trabalho merece chamar-se *científico*, em sentido *lato*. Para ele, um estudo é científico quando apresenta os seguintes requisitos: a) o estudo focaliza um objeto definido e reconhecível por todos; b) o estudo diz sobre

¹ Definição apresentada pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/guias1.htm>+o+que+é+uma+tese%3F&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05 mai. 2012.

o objeto algo que ainda não foi dito ou revê sob ótica diferente o que já se disse; c) o estudo é útil aos demais; d) o estudo oferece elementos para a verificação e a constatação das hipóteses apresentadas².

Elementos de cientificidade, portanto, podem aplicar-se a qualquer tipo de pesquisa, mesmos as ditas políticas ou engajadas. Aliás, com o inter-relacionamento, cada vez maior, entre pesquisa científica e pesquisa política, a distinção entre elas tem-se mostrado impropriedade. Pode-se pensar que todo estudo acadêmico que contribua para o desenvolvimento do conhecimento geral terá um valor político positivo; afinal, por trás de todo fazer acadêmico se prevê uma necessidade operacional, prática ou teórica, isto é, interesses específicos governam os rumos da pesquisa científica. Porém, da mesma maneira, pode-se, como argumenta Eco, prever que uma pesquisa engajada, que se queira séria e respeitada, precisa seguir determinados princípios.

Assim, apesar de os princípios – itens de a) a d) – arrolados por Eco parecerem, à primeira vista, um tanto amplos, quando se dedica a explicá-los um a um, o autor faz desaparecer essa impressão: para ele, se um estudo não mostrar rigor, organização e clareza de critérios, além de uma série de elementos que possibilitem a sua verificação ou contestação a *posteriori*, não pode chamar-se, por direito, científico.

Contudo, a definição de ciência corrente e hegemônica socialmente parece reservar critérios de cientificidade apenas para disciplinas específicas, naturais e/ou exatas, nas quais os valores do homem interferem pouco, como na matemática, física, química ou biologia. A imagem do cientista de jaleco branco, em um laboratório asséptico, é certamente a que mais tem respaldo no imaginário social. Apesar disso, vemos serem praticadas *ciências* humanas e serem formados *cientistas* sociais e políticos.

O conhecimento científico, já definiu Santos (2000), não é nem o único, nem o mais completo – e para Anísio Teixeira, tampouco é o mais complexo, pois, no seu entender, “como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência” (TEIXEIRA, 1997, p. 197).

² Apesar da complexidade dessa discussão, ultrapassa o escopo do presente trabalho esmiuçar, em pormenores, os critérios de Eco (1992), a quem remeto o leitor interessado.

Controvérsias à parte, o que importa aqui é definir que o valor de cientificidade requisitado neste estudo parte mais de “condições de cientificidade” proporcionadas pelos programas de pós-graduação do que da tradição formal que determina quem produz ou não “valores científicos”. Parte também de uma definição de ciência pós-moderna, que rompe com a hegemonia, como veremos a seguir.

O que vemos, portanto, atualmente, é que cidadãos surdos – que já foram taxados de mudos, deficientes e incapazes – contribuem atualmente para a construção e expansão do conhecimento sobre si. Refiro-me a surdos intelectuais engajados, que se voltam para a academia para desmitificar visões estereotipadas do seu povo e até mesmo contestar o saber construído pelas Ciências da Saúde que, a rigor, veem nos surdos apenas uma patologia a ser tratada ou idealmente curada. São, portanto, responsáveis pela produção de uma cientificidade que inova tanto na seleção de temas de pesquisa, quanto na perspectiva de desenvolvimento, pois se trata de uma ótica interna que confere às temáticas tratamento emancipatório, na medida em que reorganiza a relação entre sujeito da pesquisa e objeto pesquisado (nessas pesquisas, levemente sobrepostos).

3 Um fazer ativista: o caso dos surdos intelectuais

Voltando ao subtítulo dessa seção, temos que a palavra “surdos” funciona como substantivo e “intelectuais”, como adjetivo. Para receber o *status* de intelectuais, tanto na comunidade surda quanto fora dela, é necessário que tais sujeitos tenham algum envolvimento acadêmico – no mínimo graduação, seguida preferencialmente de títulos de pós-graduação – e uma considerável atividade social na luta, conscientização, discussão e promoção dos direitos do ser surdo. Mas, afinal, de maneira ampla, vale perguntar: o que é ser intelectual?

Ribeiro (2006, p. 137) postula que o cientista específico às ciências humanas é o intelectual, figura que se distingue do cientista das ciências exatas ou naturais na medida em que esse lida com coisas, enquanto aquele lida com objetos que falam por si mesmos, o que “introduz um elemento irreduzível de imprevisão e indeterminação no conhecimento”. Veem-se aí duas formas de ciência que, na opinião do autor, não se relacionam à

tradicional oposição entre ciência *hard* e *soft*, mas a duas diferenças fundamentais: a primeira indica que o sujeito, nas ciências humanas, está mais próximo de seu objeto (que será também humano ou derivado dele), de forma que esse indicio de mescla “torna-se o problema principal a assegurar sua certeza (...)” (p. 138).

A segunda relaciona-se à aplicação prática do conhecimento em cada polo: nas ciências das coisas tal aplicação prioriza a tecnologia, enquanto nas ciências dos homens ela se volta para a formação de um público, isto é, para a formação de uma consciência, insurgida por dado conhecimento, como fim último. Por exemplo, indo além das ciências humanas, podemos pensar que se formou público para o discurso de Freud sobre a sexualidade infantil, o que acabou por relativizar o legado deixado por Rousseau, que considerava as crianças como seres puros e não mundanos. Da mesma forma, a sociologia mostrou que a violência não advém da maldade humana, mas principalmente de condicionamentos sociais – e o público formado, nesse caso, ultrapassa o limite dos muros da academia.

Para apurar a sua noção de intelectual, Ribeiro (2006, p. 141) sustenta ainda que “é ele quem lida com a ágora³, com o dar caráter público àquilo cujo conhecimento estaria, num primeiro momento, fechado no ambiente acadêmico”. O intelectual se caracteriza, assim, pelo “uso público do conhecimento”, pela capacidade de conversão de um estudo inicialmente voltado apenas para o avanço interno do conhecimento em algo a ser apropriado socialmente. Enquanto o cientista conhece, o intelectual avalia o mérito do conhecimento.

Ao discutir o uso e a apropriação do conhecimento, o intelectual se torna, assim, *o político da ciência*. No entanto, no entender do autor, nada impede “que haja cientistas do social e intelectuais das ciências biológicas” (RIBEIRO, 2006, p. 144). Vê-se, pois, que Ribeiro (2006) não distingue o intelectual do cientista unicamente por seus objetos, mas, sim, por suas *atitudes*, donde se conclui que a diferença fundamental entre o chamado cientista e o chamado intelectual é o uso social do conhecimento, aqui entendido como um tipo de *engajamento político*.

³ Segundo o dicionário *Michaelis* on-line (2011): “praça pública onde os gregos celebravam as suas assembleias e aplicavam a justiça”.

Ao distinguir o intelectual universal (representante de uma consciência coletiva voltada para as questões das massas) do intelectual específico (que se constrói e se sustenta como membro de um grupo específico, para o qual volta sua atenção), Foucault (2004, p. 13) adverte que “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’”.

Ora, o intelectual específico se levanta, em geral, contra um sistema de poder hegemonicamente constituído e questiona um regime de verdade, ao mesmo tempo em que busca instituir outro. E, se o faz em nome próprio, é porque representa certa coletividade, um público específico: “quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede”, nos diz Deleuze, em conversa com Foucault (2004, p. 70).

Especificamente sobre surdos intelectuais, assim se pronunciam Rezende e Rezende Jr. (2007, p. 196):

[...] os surdos intelectuais específicos não exigem dos outros o que eles devem fazer, não impõem sua vontade política sobre os outros, não infligem a sua produção da verdade como sendo a única, excluindo as outras possibilidades, as outras verdades. O seu papel é analisar os seus espaços, os seus acontecimentos, os seus balizamentos, abanando e agitando outros pensares, os outros fazeres, dissipando os velhos conceitos, para uma reproblemática de outras vontades políticas e produções da verdade, enfim para o eclodir de novos conceitos condizentes com o ser surdo com suas peculiaridades plenas. Mais do que isso, que sejam esparzidos pelos seios sociais por meio de ensinamentos advindos dos surdos intelectuais específicos.

Os autores acima defendem a superioridade do intelectual-pesquisador surdo em face dos não surdos na abordagem de problemas que envolvem povos sinalizadores. Para a autoria surda supracitada, intelectuais surdos não exigem, impõem ou infligem a produção de verdades de outrem (como os ouvintes costumam fazer com eles, subentende-se), mas atuam em um espaço próprio e produzem um autoconhecimento deslocado da lógica dominante (a visão dos ouvintes sobre os surdos). Não se pode perder de

vista, contudo, que surdos intelectuais estão enredados na mesma trama de poder que combatem, isto é, deixar de ser dominado, parece implicar, em alguma medida, exercer algum domínio.

4 Um indício de mescla

É assim que, aos poucos, intelectuais advindos de grupos sociais discriminados tornam-se pesquisadores e comprometem-se com seus setores de origem, desencadeando a produção de um conhecimento voltado para a promoção imediata de seu grupo cultural. Isso implica falar de atividades acadêmicas articuladas **“por”** sujeitos surdos que, “ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria **‘com’** os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento **‘sobre’** os movimentos e os seus sujeitos” (GOMES, 2010, p. 494, grifos meus).

Na visão de Gomes (2010), é provável que o campo da educação seja a área do conhecimento em que a inserção de intelectuais específicos (negros, homossexuais, surdos, feministas...) se faça mais presente e visível. Como é de se esperar – e como informa a autora –, esses sujeitos

[...] se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos [...] e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento (GOMES, 2010, p. 495).

É aí que se enquadram os surdos intelectuais. E eles não são os únicos. A autora citada, por exemplo, trata especificamente da atividade acadêmica de negros intelectuais, embora a reflexão que tece sirva, bem amplamente, para o caso dos surdos, uma vez que o que se discute aqui é a produção de conhecimento politicamente (auto) posicionado. A autora

inspira-nos ainda a pensar que, ao tematizarem questões surdas na academia, tais sujeitos “produzem um tipo de conhecimento não mais pautado no olhar do outro”, ouvinte eventualmente comprometido com o percurso de lutas do povo surdo, “mas pelo olhar crítico e analítico” do próprio surdo como pesquisador da temática surda. Rezende e Rezende Jr. (2007), por exemplo, destacam essa vantagem na citação anterior. Assim, não se trata mais de um olhar dito neutro e distante sobre fenômenos sociolinguísticos e educacionais que envolvam surdos, mas sim de uma análise e uma leitura crítica de quem vivencia tais conflitos na sua trajetória de vida tanto pessoal quanto coletiva, inclusive no meio acadêmico-profissional.

É claro que “equilibrar-se no fio da navalha” traz múltiplas tensões. Apesar de certamente enriquecer e renovar as visões até então apresentadas, o surdo intelectual “ameaça territórios historicamente demarcados dentro do campo das ciências sociais e humanas, traz elementos novos de análise e novas disputas aos espaços de poder acadêmico”, além de ser colocado sob suspeita por aqueles que só acreditam na produção de conhecimento neutro e deslocado dos sujeitos que o produzem (GOMES, 2010, p. 492).

Foucault (2006) sugere que todo percurso de luta contra formas de opressão é, de alguma forma, tributário do percurso de lutas operárias, iniciado no século XVIII. Assim, ao lutarem contra formas de coação e de controle sobre si, mulheres, negros, surdos e homossexuais se mostram ideologicamente afinados com o proletariado, uma vez que “se o poder se exerce como ele se exerce, é, na verdade, para manter a exploração capitalista” (FOUCAULT, 2006, p. 46). Corroborando essa visão, Lane (2002) discute que a origem da noção de deficiência remonta ao século XVIII, quando foi preciso separar os considerados sadios (aptos ao trabalho) dos deficientes (inaptos e onerosos ao governo). Em outras palavras: os movimentos sociais das minorias estão, de alguma forma, sim, ligados à ideologia do movimento operário, uma vez que buscam combater formas de controle conduzidas por toda parte pelo mesmo sistema de poder.

Nesse sentido, pensando na intelectualidade negra na academia, Mama (2010, p. 605) relata o descaso da comunidade científica mundial quanto às publicações africanas sobre os efeitos nocivos da globalização. Deve-se a estudiosos africanos algumas das mais fortes críticas à globalização

e ao imperialismo. Tais críticas, no entanto, são reduzidas no máximo à categoria fútil de “literatura de protesto”, pois são completamente ignoradas pelas principais obras editadas pelo mundo sobre a temática. Para a autora, os intelectuais negros (africanos) produzem uma pesquisa acadêmica que vê a si própria como “parte integrante da luta pela liberdade e que responde, não perante esta ou aquela instituição, regime, classe ou gênero, mas perante a imaginação, as aspirações e os interesses da gente comum” (MAMA, 2010, p. 603). Ora, Foucault já disse que o sistema de controle e poder capitalista se reconduz de distintas maneiras em distintos lugares.

Mama (2010, p. 605) nos faz pensar que uma atitude responsável e ativa exige que façamos mais do que nos colocarmos à margem dos problemas sociais. Exige que, enquanto pesquisadores, “ultrapassemos a nossa tradição liberal de neutralidade perante as políticas e que desenvolvamos uma ética mais radical, susceptível de questionar e interpelar ativamente as hegemonias globais”. A autora se (nos) questiona:

Qual o contributo que a nossa pesquisa e o nosso conhecimento poderá [sic] trazer aos diversos contextos dos povos que estudamos? Como é que nossas atividades de pesquisa afetam a vida daqueles que estudamos? Será possível desenvolvermos estudos sobre África de maneira a estes mostrarem um maior respeito para com as vidas e as lutas do povo africano e as suas agendas? Será possível promovermos estudos que contribuam para o bem da África? (MAMA, 2010, p. 610).

A contribuição social da pesquisa realizada por surdos não pode ser mais clara: primeiramente, como agenda geral, tem a função de ressemantizar o conceito de surdez, politizando e ressignificando a discussão a partir da suplantação da ideia de deficiência. Nas três teses selecionadas para reflexão nesta presente pesquisa esse propósito se mostra bastante claro e presente. O quadro abaixo expõe as teses selecionadas.

Caracterização da Tese 1

Título: *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*

Autor: Patrícia Luiza Ferreira Rezende

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha: Sem indicação

Orientadora: Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros

Co-orientadora: Profa. Dra. Maura C. Lopes

Ano de defesa: 2010

Número de páginas: 164

Objetivo: Problematizar os discursos sobre o implante coclear, produzidos pelas famílias e profissionais da saúde, investigando como tais discursos constituem os surdos.

Corpus: entrevistas com mães (líderes sociais) de crianças implantadas, material midiático e material de eventos sobre o implante coclear.

Caracterização da Tese 2

Título: *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*

Autora: Karin Lílian Strobel

Instituição: Universidade Federal Santa Catarina

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha: Educação e processos inclusivos

Orientadora: Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros

Co-orientadora: Profa. Dra. Gladis Perlin

Ano de defesa: 2008

Número de páginas: 176

Objetivo: Documentar aspectos culturais que constituem a história do povo surdo não sistematizada em publicações registradas, relacionando os fatos históricos das instituições escolares com os do povo surdo organizado politicamente.

Corpus: narrativas de seis ex-alunos surdos, entre 50 e 60 anos, oriundos da mesma escola, versando sobre a memória escolar de cada um.

Caracterização da Tese 03

Título: *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*

Autor: Wilson Oliveira Miranda

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha: Sem indicação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar

Ano de defesa: 2007

Número de páginas: 152

Objetivo: Pesquisar a pedagogia surda constante nos discursos surdos, atentando para as diferenças entre a pedagogia surda e a dita ouvinte.

Corpus: Entrevistas realizadas com educadores surdos sobre a pedagogia surda que almejam um dia implementar.

Vemos, a tese 1 (T1) enfrentar o império do Implante Coclear⁴ com o objetivo de fazer frear a voracidade dos discursos sobre sua introdução na vida dos surdos ou, pelo menos, com o objetivo de fazer a Libras sobreviver (ou entrar) nos espaços já dominados por ele. Mostra como mães têm se tornado agentes de saúde de seus filhos, no afã de tratar aquilo que, para a autora, não é uma doença, mas apenas outra forma de estar no mundo.

A tese 2 (T2), por sua vez, denuncia histórias de horrores (maus tratos e abusos) vivenciadas por surdos numa época em que esses ainda estavam fortemente subjugados ao domínio de instituições ouvintistas. Dirige-se sobretudo ao povo surdo, interlocutor modelo da tese, no intuito de alertá-lo sobre a precariedade do passado e incitá-lo a reescrever, com atitudes outras, o futuro.

Já a tese 3 (T3) objetiva fazerem ouvidas as intervenções pedagógicas esperadas e produzidas pelos próprios surdos sobre a sua educação. Dá voz a pedagogos surdos e propõe a educação que “nós surdos queremos”, produzida **por** surdos e **para** surdos.

A mudança social está na pauta das pesquisas produzidas por surdos e apresentadas aqui. O que parece estar em causa na pesquisa de base ativista, portanto, é a possibilidade de melhoria social para o grupo ou organização comunitária da qual é representante.

Mas é possível perguntar: por que só muito recentemente surdos começaram a frequentar a universidade? Em nosso país, foi necessário sancionar em 2002 a lei 10.436 (homologada, em 2005, pelo decreto 5.626), reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação do surdo brasileiro, para que surdos sinalizadores comessem a ser aceitos com a “exoticidade” de sua língua. Antes disso, apesar de todos os avanços e pesquisas relativas à Língua Brasileira de Sinais e à educação de surdos, o que se observava era a pouquíssima crença ou atenção conferida às pessoas surdas. Após a homologação da lei, contudo, a discussão sobre o povo surdo (sua língua, cultura e educação) cresceu e, junto com ela, o número de vagas nas escolas, não apenas para surdos, mas também para intérpretes de Libras, em decorrência das políticas públicas de inclusão que garantem,

⁴ O implante Coclear é uma tecnologia (um implante interno) que promete reverter a surdez.

por exemplo, a presença de intérprete em concursos públicos, ainda que essa norma não seja totalmente cumprida nas/pelas instituições.

O gráfico a seguir, extraído de Vilhalva (2010, p. 02), ilustra a aprovação de surdos em programas de pós-graduação antes e após a publicação da referida lei. Antes da lei, o percentual era insignificante. Nos anos posteriores ao decreto (de 2005 a 2010), constata-se um crescimento significativo e, em 2010, um salto surpreendente, pois o número de surdos na pós-graduação representa mais da metade do acumulado entre 2005 e 2010, fato que não deixa dúvidas quanto ao ingresso, cada vez maior, de surdos na pós-graduação *stricto sensu*:

Gráfico 01



É possível afirmar que a maioria dos surdos inscritos em programas de pós-graduação, atualmente no Brasil, realizam pesquisas com algum grau de engajamento sociocomunitário. Talvez não seja exagero afirmar que esse número se torna totalitário se pensarmos no universo de surdos usuários de Libras matriculados em programas de pós-graduação em educação.

Sou inclinada a pensar que a entrada de surdos na pós-graduação *stricto-sensu* e o desenvolvimento pesquisas (auto)engajadas é um fenômeno pós-moderno. Seria impossível, por exemplo, deslocar o quadro atual e tentar imaginá-lo há três décadas. Em primeiro lugar, surdos seriam considerados inaptos ao grau de instrução unicamente pela falta de audição

(fruto da visão limitada sobre os surdos que ainda caracterizava a época). Em segundo lugar, pesquisas tão claramente engajadas, onde sujeito e objeto de pesquisa podem se sobrepor, poderiam ser consideradas insultos à lógica acadêmico-científica dominante, e jamais poderiam prosperar.

Atualmente, todavia, doutorandos surdos são reconhecidos como produtores de um conhecimento singular que tem expandido em distintas perspectivas o conhecimento sobre o povo surdo. Trata-se, sim, da produção de uma cientificidade. Apesar de óbvia para alguns, essa afirmação se direciona especificamente àqueles que questionam o teor de cientificidade (leia-se “verdade”) de teses ditas engajadas, ou melhor, no caso em questão, de pesquisas conduzidas por surdos sobre temáticas que giram em torno da surdez. Ora, quem foi que proclamou a disjunção da ciência com a realidade social ou com a consciência coletiva?

A esses, e a todos nós, envolvidos em atividades acadêmicas, apresento o olhar do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, para quem “a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria” (SANTOS, 2000, p. 18). Defendendo um fazer científico pós-moderno, ao mesmo tempo integrado e fragmentado, “de bem” com a realidade empírica e com o senso comum, Santos (2005) afirma que a ordem científica dominante, herdada do século XVI e consolidada no século XIX, que apresenta o que ele chama de *paradigma dominante* do fazer científico, está em crise e que um novo paradigma começa a revelar-se, a saber, o *paradigma emergente*. O primeiro é assim caracterizado pelo autor:

Pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS, 2005, p. 20).

Pensando como Eco (1992), Santos (2005, p. 22) postula que, no paradigma dominante, a matemática ocupa um lugar central, o que gera pelo menos duas consequências principais: 1) *conhecer* torna-se sinônimo

de *quantificar*, de forma que o rigor científico acaba por ser aferido por meio do rigor das medições. Por essa via, o que não é quantificável, torna-se cientificamente irrelevante. É assim que as qualidades intrínsecas ao objeto acabam sendo desqualificadas “e em seu lugar passa a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir”; 2) a redução da complexidade é considerada condição do método científico. Em adição, *conhecer* significa também *dividir* e *classificar* implica *desmontar* o que é complexo e submetê-lo a leis seguras e objetivas.

O modelo de racionalidade científica que está na base do paradigma dominante, contudo, segundo o autor, mostra-se em crise após o advento de uma série de condições teóricas inovadoras, advindas tanto da física e da biologia quanto do fortalecimento de diversas áreas das chamadas Humanidades. Para Santos (2000, p. 11), vivemos um período de transição de racionalidades entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, cuja emergência aponta para a construção de uma ciência chamada por ele pós-moderna⁵.

No paradigma emergente, o conhecimento se faz prudente, mas visa a uma vida decente. Em outras palavras, para Santos (2005, p. 60), um paradigma outro não pode mais apresentar-se apenas como “um paradigma científico (um paradigma prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Portanto, o homem e a realidade social, que haviam sido expulsos do paradigma dominante, entram agora pela porta da frente nesse “novo” modelo de racionalidade científica.

Para Santos (2005, p. 80), “*todo conhecimento é autoconhecimento*”.

Para ele, apesar de a racionalidade científica, hegemônica na ciência moderna, ter consagrado o homem como sujeito epistêmico, ela o

⁵ De acordo com Gonçalves (2011), o amplo e multifacetado movimento sociocultural da pós-modernidade ganha força aproximadamente no último quarto do século XX. A noção, de cunho estético ou histórico, é bastante fluida e tenta caracterizar uma época em que as expressões (artísticas e científicas) são dominadas pela lógica cultural do capitalismo tardio, pelo fim das metanarrativas e por uma cultura instalada pelo pós-guerra e pela visão pós-industrial. Boaventura Santos utiliza-se do termo para falar precisamente da fase de transição paradigmática em que nos encontramos, caracterizada pela extensão ou transformação da ciência preexistente (moderna) em uma nova (pós-moderna), ainda com perfil não estabilizado.

expulsa enquanto sujeito empírico, uma vez que “um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não toleraria a interferência dos valores humanos” (SANTOS, 2005, p. 80). A partir dessa visão, sujeito e objeto passaram a encarnar sujeitos epistemológicos distintos e distantes⁶. Hoje, no entanto, discute-se a importância de se considerar o objeto como a continuação do sujeito por outros meios, de forma a se considerar o conhecimento advindo dele como uma espécie de autoconhecimento, o que imputaria à ciência um caráter quase autobiográfico:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças, os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos de nossos trabalhos científicos (SANTOS, 2005, p. 85).

Na ciência dita pós-moderna, segundo o paradigma emergente, o caráter autorreferenciável já não é mais dissimulado, mas assumido. A partir de uma ressubjetivação, o conhecimento é visto como correlato a um saber prático de vida. Ora, é isso justamente o que se apresenta no *corpus* desta pesquisa: o conhecimento construído e veiculado apresenta-se ao sujeito pesquisador como a formulação de um autoconhecimento, de um saber que também o referencia. Falar do outro (surdo) é falar de si; demonstrar seus anseios e sentimentos em relação à comunidade surda é tocar os sentimentos e anseios do outro. Tocar a ferida alheia é também tocar a sua própria ferida.

⁶ Na antropologia, por exemplo, “a distância empírica entre o sujeito e o objeto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, o objeto era o povo primitivo ou selvagem. Nesse caso, a distinção sujeito/objeto aceitou ou mesmo exigiu que a distância fosse relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objeto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação participante” (SANTOS, 2005, p. 80-81).

Enfim, para Santos (2000), o paradigma emergente elege a comunidade, a participação e a solidariedade como princípios. Sua racionalidade torna-se, assim, estético-expressiva, e o conhecimento ora regulatório constrói um conhecimento emancipatório que se mostra responsável (ético) e político (participativo).

O autor admite que a reflexão epistemológica tecida por ele está muito mais avançada e sofisticada do que a prática científica ainda vigente: no seu entender, nenhum de nós (inclusive ele próprio) pode ainda visualizá-la e praticá-la com clareza, pois vivemos um momento de transição de racionalidades. Deve-se considerar, no entanto, que, contando da primeira publicação da obra (*Um discurso sobre as ciências*, 1987) até os dias de hoje, já se passaram 25 anos, de forma que, se por um lado, o paradigma chamado *emergente* mostrou, com mais nitidez, as suas feições, por outro, parece-me que ele não se mostrou inteiramente como se pensou, apesar de certamente conter traços da primeira projeção. O momento de transição (iniciado no pós-guerra) ainda perdura, apesar de certamente ter avançado em relação ao tempo de escrita da primeira versão da obra.

De minha parte, suponho que a pesquisa engendrada por pesquisadores surdos encaixa-se, com justeza, no paradigma emergente proposto por Santos (2005). Ora, trata-se de pesquisas científicas que, ao mesmo tempo em que reivindicam para si um lugar nas práticas acadêmicas correntes, constroem sobre elas um lugar político e identitário singularizado, que tanto parte de – quanto chega a – um meio social específico.

Adauto Novaes (2006, p. 7) na organização da obra *O silêncio dos intelectuais*, questiona o que houve com os intelectuais (universais), antes tão ativos e agora tão silenciosos. Ele afirma que parece haver “uma dificuldade em representar o mundo atual”, o que nos conduz a tempos de silêncio e reflexão. Marilena Chauí (2006, p. 30), em artigo na mesma obra, considera, no entanto, que o silêncio ou retraimento do engajamento dos intelectuais apenas é o sintoma de uma ausência mais profunda: “a ausência de um pensamento capaz de desvendar e interpretar as contradições que movem o presente”, de maneira que “não se trata de uma recusa a proferir um discurso público, e sim da impossibilidade de formulá-lo”.

Talvez vivamos em uma época cujo intelectual universal seja minoria em meio à projeção de intelectuais específicos, ideólogos voltados para causas previamente definidas, como fruto do fortalecimento da democracia, economia e educação do país.

Neste momento, em que os intelectuais universais parecem mais silenciosos do que nunca, vemos a multiplicação de intelectuais específicos e a assunção de valores e defesas específicas daqueles uma vez chamados por Foucault de intelectuais universais. Nunca se viu, por exemplo, tamanha defesa dos direitos das minorias. Nesse ínterim, surdos intelectuais se fazem audíveis a partir da produção de discursos acadêmicos. Discursos acadêmicos em interface com discursos ativistas pró Movimento Surdo. Índícios de que o paradigma emergente de que nos fala Sousa (2005) tem começado a definir a sua face.

Referências

- ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004
- GOMES, N. Intelectuais negros e a produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-518.
- GONÇALVES, M. B. Boaventura de Sousa Santos e a Pós-Modernidade de Contestação: algumas notações marxistas. *AURORA*, ano V, n. 8, p. 1-17. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1265/1125>>. Acesso em: 19 out. 2012.
- LANE, H. L. Do deaf people have a disability? *Sign Language Studies*, Washington, v. 2, n. 4, p. 356-378, 2002.
- MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. S. MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 603-637.
- REZENDE, P. L. F.; REZENDE JR, F. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. v. II, p. 190-211.

Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

RIBEIRO, R. J. O cientista e o intelectual. In: NOVAES, A. (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 137-150.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2005.

TEIXEIRA, A. S. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.

VILHALVA, S. Trajetória política dos surdos no Brasil: aprovação em concursos públicos e pós-graduação: Mestrado e Doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 11.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 17. 2010. Rio de Janeiro. *Anais do Congresso*. Edição: Instituto Nacional de educação de Surdos, 2010. Disponível em: <www.ines.gov.br/cienciaetecnologia/arquivos/anais2010.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

Data de registro: 25/04/2013

Data de aceite: 20/11/2013

CRÍTICA À PANACEIA PEDAGÓGICO-DESPORTIVA

*Murilo Mariano Vilaça**

*Bruno Gawryszewski***

*Alexandre Palma****

RESUMO

A ideia de que a prática desportiva é um eficaz instrumento para educar, incluir e transformar os jovens marginalizados, promovendo a paz, ordem e cidadania, tem sido reiterada constantemente. Educadores, mídia e a literatura científica sugestionam as pessoas a serem em um “real poder” de transformá-los em “cidadãos de bem”. Neste artigo, desenvolvemos os seguintes objetivos: (1) identificar uma possível relação entre os valores concernentes ao conceito de capital social e os objetivos daquela prática no que concerne à juventude marginalizada; (2) refletir sobre a violência enquanto um conceito e um fenômeno político, problematizando a sua negativização absoluta; e (3) apontar os limites daquela ideia, salientando as suas imprecisões conceituais e criticando seus objetivos. Nossa conclusão é que tal ideia está envolvida por um discurso preñado de imprecisões e serve de fundamento para uma tecnologia social de pacificação que não altera substantivamente as condições de vida da população-alvo.

Palavras-chave: Esporte. Educação. Juventude marginalizada. Cidadania. Violência.

* Doutor em Filosofia (UFRJ) e em Educação (UERJ). Professor da Pós-Graduação em Pedagogia Crítica da Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES. *E-mail:* contatoacademico@hotmail.com

** Doutor em Educação (UFRJ). Professor da Escola Nacional de Circo (RJ). *E-mail:* brunog81@yahoo.com.br

*** Doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ. Professor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Docente da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física (EEFD-UFRJ). Bolsista CNPq PQ2. *E-mail:* palma_alexandre@yahoo.com.br

ABSTRACT

The idea that sports are effectively useful for changing, including and changing the life of marginalized youth by promoting peace, order and citizenship has been constantly reiterated. Educators, the mass media and the scientific literature have suggested people to believe sports can successfully change them into “good citizens”. This article aims to: (1) identify a possible relation with the values concerning the idea of social capital and the objectives to be achieved concerning the marginalized youth; (2) think of violence as a concept and a political phenomenon by discussing that violence is not necessarily seen as something always negative; and (3) indicate the limits of that idea by explaining its misconceptions and criticizing its aims. We conclude that such idea is involved in a speech full of inaccuracies and it is basically a social technology for pacification which does not substantially modify the life of the marginalized youth.

Keywords: Sports. Education. Marginalized youth. Citizenship. Violence.

1 Apresentação

No presente artigo, analisamos a ideia profusamente divulgada de que a prática desportiva tem importantes funções sociais. Educar, socializar, incluir e transformar indivíduos são algumas delas. Sobretudo quando eles pertencem à classe empobrecida, o esporte é tido como um meio pedagógico destacadamente eficiente, sendo considerado uma verdadeira *panaceia* para os males que afligem a juventude marginalizada. Convergindo relativa ou absolutamente, muitos discursos associam a *prática pedagógico-desportiva* à solução de alguns dos mais antigos, importantes e complexos problemas que caracterizam as sociedades tidas como liberais e democráticas. Dentre eles, destacamos a íntima relação entre pobreza e as desigualdades com a mitigação da cidadania, a criminalidade e a violência endêmicas, como o estudo de Resende e Andrade (2011) mostra. Devido ao potencial e esperança depositados na educação pelo esporte, tal insinuante ideia apresenta-se como digna de atenção e exame crítico cada vez mais apurados.

Aqui, essa ideia será analisada e criticada quanto aos seus objetivos e conteúdo (aspecto teórico-normativo), mas também ao modo como estes são apresentados. Nossa abordagem será mediada por dois conceitos:

capital social, porque ele pode ajudar a entender o que se pretende combater e promover com a prática pedagógico-desportiva; e *violência*, porque ela é apresentada como um mal que a *formação de “cidadãos de bem”* – principal finalidade dessa prática – pode combater.

Nossos objetivos são: (1) examinar o conceito de capital social¹, a fim de identificar relações com o que a prática pedagógico-desportiva voltada àquela parcela da juventude visa promover; (2) analisar a violência enquanto um conceito e um fenômeno, refletindo teoricamente sobre sua polêmica dimensão política, para que compreendamos os interesses e limites da retórica da pacificação; e (3) criticar normativamente a panaceia desportiva, apontando os limites dos seus objetivos sociopolíticos e o modo pouco nítido de apresentar seus conceitos/valores centrais.

Em suma, a crítica concerne ao *modo* como os objetivos/conceitos são apresentados e ao seu *conteúdo normativo*: (1) porque o modo é impreciso, não revelando claramente que noção de conceitos, cuja semântica é variada e está em disputa, é adotada; (2) porque, via de regra, o conteúdo expressa uma restrita e questionável “tríade do bem”, a saber, a promoção intransigente da paz, a manutenção da ordem e o respeito à lei e às autoridades, simplificando a noção de cidadania. Sem desvalorizar o esporte enquanto um fenômeno social com potencial educativo, defendemos a necessidade de limitar, precisar e contextualizar aquilo que lhe é devotado, contestando a formação de uma apologia unidirecional em torno dele.

2 Funções sociais do esporte: traços de uma ideia panacéica

Atualmente, o esporte tem sido relacionado à promoção de coisas como a ordem, paz e a cidadania, além do respeito à lei e à autoridade, combatendo a violência e marginalidade. Sob a questionável tese de que nele “todos têm a oportunidades de vencer” e que “como praticantes, todos, de algum modo saem ganhando”, como problematicamente concluem

¹ Como é um conceito polissêmico e utilizado por variados autores do campo das Ciências Sociais, ressaltamos que as perspectivas analisadas aqui são as de Francis Fukuyama e Robert Putnam.

Azevedo e Gomes Filho (2011, p. 601), o esporte vem sendo propagado como um recurso eficiente na promoção e conservação de dado estado de coisas. Vianna e Lovisolo (2011) é um exemplo da exacerbação das funções sociais do esporte, bem como da mitigação da complexidade dos problemas que, em tese, poderia resolver:

O esporte é um meio importante de socialização por conseguir atingir valores como coletivismo, amizade e solidariedade, que são relevantes para vencer as agruras da pobreza. [...] O esporte é uma forma de substituir a violência, por uma competição controlada, em que o respeito à vida é um elemento fundamental. A procura do esporte pelos membros das classes populares, como um meio de elevação social, especialmente por aqueles que são residentes em comunidades violentas, pode representar uma forma de auto-realização e de superação da condição de não ter direitos de cidadania plena (p. 294).

A prática de atividades físicas ou desportivas – quer com estas denominações, quer não – é milenarmente compreendida como constitutiva da formação dos indivíduos para viverem em dada concepção de sociedade. Quer dizer, não é recente a compreensão de que ela possui funções sociopolíticas e estas não seriam nada modestas. A título de exemplo, Foucault (2006a) examina alguns textos clássicos da cultura grega antiga, notadamente o *Primeiro Alcibiades*, de Platão, mostrando como um dos imperativos ético-políticos daquela cultura – *cuidado de si* – estava diretamente ligado à prática de exercícios físicos.

Inobstante sua antiguidade, nas últimas décadas, inclusive no Brasil, há uma notória ampliação do número de ocorrências dos discursos que esposam o papel social do esporte, além de uma intensificação da ênfase (VIANNA e LOVISOLO, 2009; VILAÇA, 2009). Geralmente, eles vinculam a prática desportiva à *juventude carente* ou *em situação de risco social*. Contudo, há casos em que o esporte tem sido considerado capaz de solucionar ou contribuir para a solução de outros problemas complexos em nível global. A série de reportagens intituladas *Missão de Paz* veiculada em um programa esportivo dominical de uma rede de televisão aberta² é

² As reportagens estão disponíveis no site <<http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/>>.

um exemplo controvertido. Nela, palavras e imagens são veiculadas sobre um fundo musical emotivo, apelando à sensibilidade do telespectador para persuadi-lo de que conflitos seculares que envolvem questões raciais, étnico-culturais e religiosas em várias partes do mundo podem ser contornados por meio da prática desportiva. No nosso entendimento, esta é uma extrema exacerbação do poder do esporte. Senão, teríamos encontrado o “remédio” (por sinal, bem simples) para males complexos como as guerras civis.

Mas o que tem motivado a aposta em tal ideário no tocante à juventude? Que crenças esta improvável panaceia desportiva gera? Os fatores e intenções são múltiplos. No caso específico do Brasil, podemos salientar dois motivadores. Primeiramente, Vianna e Lovisolo (2009) afirmam que esse ideário resulta do crescimento bastante relevante do número de projetos sociais esportivos voltados para os jovens das classes sociais populares, o que, segundo eles, aponta para um reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social. Não está claro, para nós, se este crescimento é causa ou resultado, mas há indícios de que há um *vínculo de crescimento* entre os projetos sociais e aquela ideia. O segundo fator são os recentes megaeventos que o país sediou e/ou sediará, tais como os Jogos Pan-Americanos, Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, os quais geram um grande apelo social capitalizado pelas mídias de massa (MELO, 2004; VILAÇA, 2009).

Esses fatores contam com uma espécie de campanha publicitária de promoção do esporte, legitimando um produto que tem alto valor de mercado. Organizações não governamentais por trás de projetos sociais em busca de financiamentos; empresas e governos atentos às oportunidades de lucros (lícitos e ilícitos) provenientes dos megaeventos, impactos econômicos que Domingues *et al.* (2011) analisam; bem como o interesse pela diversificação dos meios de “governo da pobreza” são alguns dos outros elementos relacionados. Como há necessidade de legitimação dos investimentos feitos e das mudanças “necessárias”, a apologia ao papel social do esporte atua como subsídio retórico.

Além das grandes mídias, conforme analisa criticamente Vilaça (2009), a literatura científica, não só no Brasil, também é um meio socialmente legitimado que esposa e veicula a ideia de que o esporte

inclui socialmente, transforma vidas e educa aqueles jovens (AZEVEDO; GOMES FILHO, 2011; BAILEY, 2005; BEUTLER, 2008; FRASER-THOMAS *et al.*, 2005). Compreendido, por alguns, como um eficiente instrumento de educação/socialização/inclusão de *jovens à beira do crime*³, o esporte tem sido divulgado como um meio para a saída desta parcela da população da sua situação. A intenção é fazer crer que ele contribui para a formação de uma cultura de paz, combatendo a criminalidade e violência, incluindo e formando “bons cidadãos” para uma “sociedade democrática”.

Entretanto, em conformidade com o que alguns autores vêm argumentando, uma das marcas da apologia ao esporte é a imprecisão e simplificação praticadas. Conceitos ou valores sociopolíticos, tais como paz, inclusão, cidadania, democracia não costumam ter contornos nítidos ou são concebidos de um modo bastante questionável (CORREIA, 2008; MELO, 2004; VILAÇA, 2009). Citando o conceito de cidadania, porque talvez seja o trunfo retórico daquela ideia, parece incontestável o equívoco de supor que haja uma única definição possível. Rodrigues (2006) defende que, ao se falar em cidadania, é fundamental determinar *para qual tipo de democracia*. Todavia, embora os apoletas da paneceia desportiva não a definam, seguem afirmando que o esporte forma cidadãos, como se isto fosse seu apanágio. Para tanto, por um lado, citam exemplos de indivíduos que se tornaram atletas; ou que ingressaram em universidades privadas via bolsa de estudos; ou que emigraram do seu local de origem. Além de serem questionáveis desde o ponto de vista da inclusão social e da promoção da democracia/cidadania, sabe-se que esses casos são exceções. Por outro, são citados exemplos que não seriam tão raros, mas que são igualmente questionáveis, como os jovens que não mais “perdem o seu tempo na rua sob más influências”; ou que demonstraram uma melhoria no quesito notas escolares (VILAÇA, 2009). Tais exemplos evidenciam parte das controversas visões de inclusão social e democracia adotadas.

³ Expressão usada no *Informativo PRONASCI* (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania). Este programa foi criado pelo Ministério da Justiça do Governo Federal em 2008, visando articular políticas de segurança e ações sociais diversificadas a partir da cooperação entre forças de segurança pública e representantes da sociedade civil. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/pronasci/data/Pages/MJA49D1180ITEMIDE10E2DBC9F9741E4AD6C9D3C91BDF979PTBRIE.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2008.

Ao defender esse conceitualmente impreciso e pragmaticamente questionável poder esportivo parece se desconsiderar o fato de que aquilo que se quer combater é uma consequência complexa que denuncia um processo histórico de empobrecimento e marginalização a ser enfrentado e transformado. Para nós, estar-se-ia tergiversando ao fato de que a solução dos problemas é irredutível a qualquer ação isolada. A ideia de que os jovens empobrecidos e marginalizados social, econômica e politicamente podem “mudar de vida” por meio dos ensinamentos e oportunidades advindas do esporte nos parece bastante equivocada.

3 Capital social e participação política da juventude

Segundo Santos e Baquero (2007), o capital social (doravante, CS) é uma alternativa teórico-explicativa às deficiências mostradas pelas democracias quanto à resolução de problemas sociais, econômicos e políticos, bem como à situação de incredibilidade e deslegitimação. Ele foi criado para promover “um cenário em que a democracia poliárquica convive pacificamente com problemas de crescente pobreza e exclusão social [...]” (BAQUERO; SANTOS, 2007, p. 221). Com ele, visava-se pensar em mecanismos de estabilidade fundados na confiança recíproca, na solidariedade e na participação comunitária pela associação informal em meio às desigualdades. Como algumas consequências de uma sociedade estruturalmente desigual representam óbices ao desenvolvimento do capitalismo, necessitava-se de uma forma de conjugar desenvolvimento econômico e coesão social.

O Banco Mundial criou um conjunto de capitais como critério de avaliação de projetos de desenvolvimento estatais na década de 1990. Dentre eles, figurava o CS. Embora haja muitas definições de CS, ele, grosso modo, refere-se às instituições, relações e normas sociais que dão qualidade às associações interpessoais numa dada sociedade (SANTOS; ROCHA, 2011). De acordo com Furlanetto (2008, p. 62) “existe certo consenso na literatura de que o capital social refere-se à habilidade dos indivíduos em garantir benefícios por meio de associação em redes de relações sociais “ou outras estruturas” alicerçadas por confiança, norma

e costumes”. Como a *coesão social* é tida como um fundamento para a prosperidade econômica e para o desenvolvimento sustentável, o CS funcionaria como uma “argamassa” que uniria as instituições e os cidadãos em busca do bem-estar comum (VILAÇA, 2010).

De acordo com D’Araujo (2003), Putnam entende que o *desengajamento cívico*, ou seja, um processo de afastamento de questões políticas, de interesse público, é um dos graves problemas atuais que põem em risco a sociabilidade. O CS quer dar conta da formação do que Putnam (2007) chama de *comunidade cívica*. Com uma visão neoinstitucionalista, Putnam parte da noção defendida por Tocqueville para analisar as razões do norte da Itália ser mais desenvolvido que o sul. Para ele, o elemento-chave era o *desempenho institucional*, que, por sua vez, dependia da natureza da *vida cívica* dos concidadãos. O *engajamento cívico* e a *solidariedade social* mediadas pela *confiança* mútua forjariam um associativismo horizontal, contribuindo para um bom desempenho institucional, pois as associações civis reforçariam a eficácia e estabilidade política e econômica dos governos democráticos (PUTNAM, 2007).

Tal perspectiva ressoa em outros autores. Segundo Fukuyama (2002), o CS deve ser entendido como “um conjunto de valores ou normas informais partilhados por membros de um grupo que lhes permite cooperar entre si [...]. A confiança age como lubrificante levando qualquer grupo ou organização a funcionar com eficiência” (p. 155), de forma que a falta de confiança é a fonte fundamental dos problemas institucionais e sociais (FUKUYAMA, 1996). Diante deles, as bases da sociabilidade e da governabilidade têm o seu valor normativo e sua eficiência questionadas, produzindo um clima de desconfiança, descrédito e desrespeito generalizados, em conformidade com aquilo que preconiza Fukuyama (1996).

Santos e Rocha (2011), todavia, contestam esta ideia, afirmando que, isoladamente, a confiança não serve como medida para avaliar o CS de dada sociedade, muito menos é um índice fundamental para a democracia. A manutenção de uma ordem social também não o é. Esta visão é, no mínimo, mais pertinente. Afinal, que níveis e abrangência de valores como confiança, solidariedade e estabilidade seriam não só possíveis, mas, sobretudo, desejáveis ante um contexto de profundas desigualdades socioeconômicas e políticas? Uma sociedade desigual, mas estável, não representaria uma

clara e reprovável contradição, expressando um recrudescente grau de insensibilidade ético-política diante de um cenário de injustiças? Por outro lado, as classes sociais poderiam ser solidárias e confiar umas nas outras em um contexto de desigualdade? Não seria desejável que fossem criadas associações civis para desestabilizar a ordem social desigual, dando origem a outro tipo de CS, por assim dizer, revolucionário? Para nós, além de empiricamente improvável, a vigência daqueles valores em meio a uma sociedade desigual e injusta seria normativamente indesejada.

Aduzindo à discussão da população jovem e marginalizada, os efeitos de um contexto de desigualdade a atingem diretamente. Vários artigos vêm discutindo a relação entre CS e juventude, focalizando o processo de socialização política da juventude no interior de sociedades democráticas em crise. A questão enfrentada é como mobilizar a juventude, engajando-a em práticas políticas associativas fundamentais à cultura cívica. O que Nazzari (2006) chama de *agências de socialização política* têm diversificado suas estratégias sobre a juventude empobrecida. Como já vimos, a ideia é que os concidadãos colaborem para incrementar a comunidade cívica, pois ela é condição de possibilidade para um “bom desenvolvimento”. A confiança, ligada à previsibilidade das relações sociais, depende da cooperação entre as pessoas. A cooperação, por seu turno, depende da reciprocidade entre os membros e promove a participação em associações voluntárias.

É acerca deste conjunto de valores que a UNESCO tem fomentado a intervenção sobre a juventude, particularmente aquela mais expropriada de direitos sociais e classificada como em estado de *vulnerabilidade social*. A construção dos programas se baseia na cidadania, participação social e educação como fatores de coesão e protagonismo juvenil (NOLETO, 2001). A contestação da ordem – mesmo que injusta – está fora de escopo. Na medida em que não focalizam a reflexão crítica sobre a ordem, as chamadas *pedagogias do corpo*, destacando o esporte, são importantes estratégias de subjetivação contemporânea e de controle social, atuando em termos de domesticação e docilização de indivíduos (SOARES, 2006).

Nas políticas públicas voltadas para a juventude em situação de vulnerabilidade social no Brasil, advoga-se que uma condição para superação deste estado passaria pelo fortalecimento do CS, ampliando as formas de

participação e protagonismo do jovem, para que ele se sinta capaz de lidar com o ambiente de incerteza e insegurança. Segundo Abramovay *et al.* (2002, p. 56), o acesso negado aos jovens latino-americanos a determinados bens como educação, saúde, trabalho, cultura e lazer estaria contribuindo para o fomento da violência juvenil como “uma forma de os jovens quebrarem com sua invisibilidade e mostrarem-se capazes de influir nos processos sociais e políticos da América Latina”, entendimento que deveria, para nós, levar à conclusão de que atos tidos como violentos não são um *problema em si* a ser resolvido, mas sim um modo de denunciar e lutar contra um ordenamento social injusto, portanto, ações eminentemente políticas. Entretanto, não é isso que se vê, costumeiramente, nos discursos correntes.

Visando cumprir um papel protagonista como *agente de socialização política*, a UNESCO, por exemplo, tem como carro-chefe o programa *Abrindo Espaços*, que se destina a oferecer aos jovens e suas famílias atividades de cultura, esporte, arte, lazer e formação profissional nos fins de semana. A marca desta estratégia, que intenciona promover a diminuição dos índices de violência, é a sutileza e a dissimulação das estratégias utilizadas. Aliás, esta é uma marca da vertente pedagógica caracterizada como *não formal, lúdica, não compulsória*. Ao invés da experiência escolar (obrigatória), temos a livre e espontânea adesão dos indivíduos às práticas não obrigatórias, como a desportiva. A ideia é que o ensino das *regras do jogo* (do esporte e da sociedade) não sofre resistências, já que os indivíduos perceberiam tais práticas como lúdicas e espontâneas. Em outras palavras, eles aprendem a obedecer brincando do que mais gostam, o que é atestado pelo documento da organização: “com uma agenda ‘aberta’ de atividades e com significativo espaço para as iniciativas individuais, o programa lança as bases de uma nova visão a respeito de ‘disciplina’. Suas regras são claras, mas tendem a ser combinadas com os participantes” (GOMES, 2008, p. 89).

Por outro lado, os projetos desportivos gozam de uma aprovação social que os legitima. Não se vê, via de regra, críticas à sua estrutura, ao salário e condições de trabalho dos profissionais envolvidos, tampouco ao cumprimento do que tais projetos prometem executar. Eles são apresentados como inquestionáveis formadores de cidadãos, como espaços de transformação que possibilitam a ascensão social. Cabe registrar que,

ainda que o programa da UNESCO indique as escolas como principal *locus* para as atividades daquele programa, estas atividades são tidas como uma alternativa às práticas cotidianas de uma instituição (escolar) que não daria impulso às potencialidades dos jovens, pois são identificadas com tarefas, obrigações, coisas chatas e desinteressantes (NOLETO, 2001; GOMES, 2008). Além disso, como já dissemos, esses projetos desportivos reafirmam *desejos e expectativas* de mudança de vida veiculados midiaticamente, ainda que eles sejam sistematicamente frustrados (PIMENTA, 2008; SOUZA *et al.*, 2008).

A relação entre CS, educação e esporte para a prevenção da violência pode ser interpretada como parte de um conjunto de ações que visa promover a educação política da juventude, forjando uma noção de cidadania específica, ou ainda, uma *cidadania cordata*, para a qual o *sumo bem* são a paz e a ordem sociais (VILAÇA, 2010). Segundo Rodrigues (2006, p. 421), “o que se entende hoje por cidadania formal é precisamente a pertença individual (e, de certa forma, também coletiva) às regras do jogo”. Keil (2004) afirma que o exercício da cidadania, no Brasil, nunca foi pleno. Atualmente, para a autora, a minguada cidadania brasileira é ainda mais mitigada, pois *direitos* têm se tornado *bens de consumo*, podendo, com isso, ser intercambiáveis, e *deveres* são vistos como *obrigação*, o que enfraquece seu caráter político. A juventude é estimulada a adotar certo modo de vida que lhe permita consumir, incluindo certos direitos. Em meio a isto, segundo Baquero e Hammes (2006), a UNESCO defende a necessidade e importância da participação cidadã da juventude.

A questão que logo se coloca é qual ação cidadã se espera que a juventude exerça. Os empreendimentos políticos apontam, sobretudo, para a ideia de formação política de jovens com vistas à postura associativa em prol da defesa de uma indistinta noção de bem comum. Os jovens devem reconhecer o valor do voluntariado e da coletividade, respeitar o próximo, as regras sociais vigentes, a lei, a diversidade, cultivando valores como confiança, civismo, empreendedorismo, entre outros (BAQUERO; HAMMES, 2006; KEIL, 2004). Com isso, a participação política que tem sido requerida dos jovens é de uma cidadania marcadamente conservadora da ordem vigente, embora esta seja produtora de desigualdades. Por conseguinte, ações políticas que a contestem, especialmente fora dos

limites previstos em lei, não seriam legítimas. A cidadania é, então, colonizada pela paz e pela ordem, e variadas ações possíveis são proibidas sob a negativa insígnia da violência.

4 Sobre violência e política

No âmbito político, ações contra dada ordem estabelecida são sempre possíveis. Todavia, uma grande corrente, que congrega autores de diversas posturas intelectuais e ideológicas, parece concordar que há certos limites entre o que deve ser permitido e proibido. Dentre eles, destaca-se a violência. A violência e política constituem, para alguns, um par de oposição binária. Ou seja, quando e onde uma se institui e desenvolve, a outra padece. De saída, esta lógica precisa ser analisada, vez que poderia ser entendida como um falácia. Afinal, lembramos que a formação dos Estados tidos como modelos de regimes políticos democráticos se deu por meio da associação da acumulação de capital e do uso de meios violentos para dominar territórios e populações. Ademais, a ideia de *monopólio estatal da violência*, típica dos modelos liberais de governo, serve como mantenedora de tais regimes. Ou seja, violência e política estão mais intimamente ligadas do que se deseja admitir.

De acordo com Bobbio (2003), na história da filosofia política, todo problema pode ser visto pelo menos a partir de duas perspectivas: da parte do príncipe (*ex parte principis*) e da parte do povo (*ex parte populi*). A questão da violência está inserida nisto, pois “*ex parte principis* a violência justificada é aquela que serve à conservação do poder. *Ex parte populi*, porém, é geralmente justificada a violência oposta, aquela que tende não a conservar o poder tal qual ele é, mas a destruí-lo para substituí-lo por outro” (BOBBIO, 2003, p. 170).

O filósofo italiano denomina essa controvérsia como *duas éticas da violência*. Elas são diametralmente opostas e incompatíveis. Entre uma ação conservadora e uma revolucionária, estamos claramente diante da complexa questão da justificação da violência, o que se dá no campo tenso da política. Noutros termos, o que parece estar em choque são a *violência institucionalizada* ou estatal e a *violência revolucionária*, haja vista ambas requisitarem justificação precisamente tomando a outra como um problema

(negativo), ao qual só se pode dar uma resposta através de uma violência (positiva).

Inobstante a ambiguidade citada, que nos parece digna de consideração, há aqueles que rejeitam qualquer possibilidade de avaliação positiva da violência. Na esteira de uma tradição extremamente diversificada, a violência foi paulatinamente perdendo espaço. Alguns dos filósofos políticos modernos mais conhecidos tematizaram, cada um à sua maneira, os limites da violência no âmbito do Estado. Entre os mais importantes filósofos políticos da modernidade, a violência era tema obrigatório, o que denota a sua importância. É conhecido o debate capitaneado por Locke, Rousseau e Hobbes acerca da necessidade da contenção, por parte do Estado, da violência. A guerra de todos contra todos, tão temida e combatida por Hobbes é um índice dessa preocupação que predominou no pensamento político doravante.

Kant também foi um apologeta da não violência. Posicionando-se inclusive contra a teoria da guerra justa, que levava em conta exclusivamente a guerra entre Estados, Kant (1995) rejeitou, na sua concepção de Estado, a preparação permanente para a guerra. Para ele, a *paz perpétua* assumiria um papel de ideal que deve regular as ações estatais. No terceiro artigo preliminar⁴ de *A paz perpétua* [1795], Kant defendeu que os Estados não deveriam investir na preparação para a guerra, rejeitando a tese de que isso representaria uma forma indireta de se conquistar a paz. Para ele, a mobilização de indivíduos para matar ou morrer implicaria um uso dos homens como simples máquinas e instrumentos na mão de outrem, o Estado, contrariando uma das suas teses morais fundamentais: o homem não deve ser tratado exclusivamente como meio, mas sempre e ao mesmo tempo como fim em si mesmo (segunda formulação do imperativo categórico).

A perspectiva kantiana reverbera em alguns importantes pensadores contemporâneos do campo da filosofia política, tais como John Rawls e Jürgen Habermas. Um dos pontos fundamentais compartilhados é que há desacordos razoáveis típicos de sociedades liberais pluralistas, os quais são alvo de debate no terreno do espaço público sob condições políticas e

⁴ Intitulado *Os exércitos permanentes (miles perpetuus) devem, com o tempo, desaparecer totalmente.*

morais que permitam que todas as perspectivas sejam defendidas. Nos casos em que as diferenças sejam inconciliáveis pelo debate, aposta-se no poder normativo do direito para a solução de conflitos. A violência, portanto, não é legal, nem legítima quando exercida por um indivíduo. Porém, exercida sob a égide legal, ou seja, pelo Estado, a violência é permitida, pois, supostamente, evitaria males maiores. Quer dizer, como um “mal que vem para bem”, a violência não está fora do campo da política. Aliás, o Estado e a lei são frutos da violência e nela se esmeram (AMES, 2011). Em nome da “liberdade”, violentou-se sobremaneira.

A socióloga Maria do Valle, a partir de uma postura crítico-marxista, aponta como as revoluções burguesas, fundamentadas em parte no pensamento daqueles filósofos, trataram de retirar justamente o papel da revolução do cenário político. Isto, aparentemente contraditório – já que elas foram levadas a termo por meio da violência, incluindo assassinatos em massa, prisões arbitrárias, etc., a fim de eliminar o *inimigo interno* –, é um ponto-chave da estratégia liberal de conservação do seu sistema político. Segundo ela, “para a tradição liberal-conservadora, a questão social, a luta das classes trabalhadoras pela melhoria das suas condições de existência, é uma ameaça à ordem política voltada para a garantia das liberdades individuais” (VALLE, 2005, p. 13). Pelas liberdades individuais, ações coletivas de luta que contestem a ordem e a lei devem ser combatidas pelo aparato policial estatal. É evidente que isso expressa uma concepção política específica, e não uma verdade absoluta e inconteste.

Conquanto tal entendimento negativo constitua mais ou menos uma tradição de pensamento político com variados representantes, parece-nos que a complexa relação entre violência e política precisa ser (re)pensada. Entre outras coisas, as questões de *quem* pode exercê-la legitimamente, em *quais situações*, sob *quais limites* e *contra quem* permanecem atuais. Não pretendemos respondê-las, em absoluto, mas apenas indicar que a violência pode ser, ao contrário do que se pensa, um dos instrumentos tipicamente políticos. Entretanto, problematizando uma monovalência autojustificada da violência como algo negativo, cabe definir o que pode ser entendido como violência, ou violências, no plural.

Recorrendo à análise etimológica, o termo violência é uma derivação da palavra latina *violentia*, que significa *a força que se usa contra o direito*

ou a lei (MISSE, 2006). Em alemão, uma mesma palavra (*Gewalt*) pode significar violência como *força imposta* e como *poder* no sentido da origem do direito (AGAMBEN, 2003). Para Bobbio (2003, p. 143), por violência, entendem-se três coisas fundamentais e inter-relacionadas: “(a) o uso da força física, (b) intencionalmente dirigida para o efeito desejado por parte do sujeito ativo, e (c) não consentida por parte do sujeito passivo”.

De modo geral, segundo Misse (2006), o termo violência passou a ter dois sentidos predominantes, a saber, como qualquer coisa que rompa uma ordem ou o emprego de meios para impor uma ordem, corroborando aquela definição de Bobbio. A violência também está ligada a uma representação de *intervenção física contundente* sobre outrem (MISSE, 2006). No campo do agente, chama-se de violento (*violentus*) aquele que age com força excessiva, exagerada (MISSE, 2006). Embora seja ressaltado que deve-se falar em violências, no plural, um sentido *negativo* de violência parece preservado, isto é, algo fundamentalmente *contra* e *excessivo*. Ademais, não é contra qualquer coisa, mas geralmente contra as que são tidas como boas, positivas, desejáveis. Assim, se tudo que é violento põe em risco algumas das coisas que mais se reputa, presume-se que o que identificamos com a violência seja tido como negativo.

A visão negativa dos modernos é encontrada também em pensadores contemporâneos, mesmo naqueles que não defendem a democracia e um primado do direito. Michel Foucault é um exemplo. Para ele, violência pode ser entendida como a ação que suprime as relações de poder. Ou seja, um ato violento ocorre quando o sujeito das ações sobre as quais se quer exercer o poder não é mais reconhecido como sujeito, virando um objeto, para o qual estão extintas as possibilidades de resistência (FOUCAULT, 2001). Além disso, ele define, “uma relação de violência atua sobre o corpo ou sobre as coisas” – diferentemente das relações de poder, que são ações atuando sobre ações – “forçando-os, abatendo-os, quebrando-os, destruindo-os, fechando-os a porta de toda possibilidade” (FOUCAULT, 2001, p. 253). Segundo Foucault, violentas seriam as ações que aspiram à dominação absoluta, inconteste e irreversível, que solapa a possibilidade da liberdade de resistência.

Outro importante exemplo é a pensadora alemã Hannah Arendt. Ela dedicou-se a defender a separação entre política e violência (TORRES,

2007), posicionado-se flagrantemente contra o uso desta para fins políticos. Para ela, violência e política-poder têm substâncias diferentes (ARENDT, 2009). O poder é afeito à dimensão da legitimidade, da autoridade, da potência e constituição política (AGUIAR, 2011). A violência é o mal predileto dos regimes totalitários. Aguiar (2011) afirma que eles associam ao mal radical toda a violência extremada e sistemática. Por exemplo, Arendt identificava nas novas formas de controle e dominação dos humanos analisadas no *Origens do totalirismo [1951]* vias de implementação da lógica da violência, da guerra e da morte (AGUIAR, 2011).

A noção de *questão social* em Arendt é fundamental para entender a sua postura em relação à violência, especificamente aquela que se (auto) denomina de revolucionária. De acordo com Aguiar (2004), Arendt, contra a sacralização que prevalece entre os que ontologizam o social, uma crítica clara ao marxismo, aposta na contraposição entre a *quaestio facti* e a *quaestio juris*. Arendt se posicionava ao lado daqueles que apostam nas vias institucionais, e apenas nelas, para a solução de questões sociais *lato sensu*. Se a questão social importa, há algo que deve transcendê-la, a saber, a questão de direito ou de validade, que, com sua potência normativa, deve regular aquela.

A questão social para Arendt, conforme Aguiar (2004), ganha um sentido próprio na Revolução Francesa. Em função da iniciativa que esta teve de formular uma nova ordem política, novas demandas surgiram, notadamente, as lutas por liberdade. Entretanto, segundo Arendt (1990), a *liberação* vilipendiou a liberdade, à medida que a *necessidade* sobrepôs-se à liberdade enquanto justificção da revolução. A urgência da questão social, leia-se a solução da pobreza e da fome, tornou a fundamental luta pela liberdade algo secundário. Segundo Aguiar (2004, p. 15), “o contato com a questão social fez com que a revolução absolutizasse a liberação, a superação da penúria e da miséria como finalidade revolucionária”.

Como, para Arendt, toda iniciativa de investimento na resolução de problemas atinentes à liberação relativiza o aspecto normativo da liberdade, há um risco, pois “a questão social como saída revolucionária única aponta para a solução revolucionária totalizante” (AGUIAR, 2004, p. 15). Diante da “ditadura da natureza”, no sentido arendtiano de necessidades, qualquer instituição ou alto valor sociopolítico se torna uma espécie de luxo.

Logo, ocorreria uma espécie de colonização da liberdade pela liberação, submetendo um valor normativo à urgência da satisfação das necessidades imediatas. Conforme Aguiar (2004, p. 15), “a liberação da necessidade passou a ter prioridade sobre a edificação da liberdade e o resultado foi a instituição da revolução permanente, da violência ilimitada, o terror, e não a fundação de uma nova *constitutio libertatis*, um corpo de iguais”.

Um ponto controverso é como pode haver um corpo de iguais sem solucionar questões sociais. Arendt tem razão ao supor que medidas e regimes autoritários possam ser gerados sob a alegação de estarem lutando por uma questão social. Entretanto, para nós, além de uma coisa não derivar necessariamente da outra, não está claro que necessidades vitais sejam concorrentes da liberdade. Aliás, a sua satisfação é uma das condições de possibilidade de sermos livres e iguais. Ou seja, a questão social é eminentemente uma questão política, devendo ser considerada de modo complexo. Ao passo que não se garante liberdades exclusivamente com distribuição igualitária de recursos que propiciem a satisfação de necessidades naturais, não há liberdade e igualdade sem ela.

Outro ponto que nos parece problemático diz respeito a certo idealismo político de cunho aristotélico. Explicamos: sua crítica às modalidades de governo (controle e domínio) é parcial, pois volta-se para determinados regimes tidos como totalitários. Cumpre questionar, porém, que regime político não tem traços totalitários, quer dizer, não desenvolve práticas violentas extremadas e sistemáticas pelo menos contra dada parcela da população. A política, como um conjunto de ações e não um ideal, não seria um campo, por assim dizer, ontologicamente de violências, ainda que em graus diversos e sobre certos indivíduos? Feliz ou infelizmente, na política, como destaca Foucault (1995), convergem vida e morte. Além disso, no espírito maquiavélico, a lei, que deveria mediar desacordos e conflitos, coibindo a violência, é um produto da violência. “A violência que funda o Estado é a mesma a qual constitui a lei, pois tanto o Estado quanto a lei visam a abolir a violência originária existente “antes” ou “à margem” de todo ordenamento estatal e legal” (AMES, 2011, p. 22).

Diverso de uma tradição hegeliano-marxista, que afirma que a questão social é a principal questão política, dando lugar legítimo e, circunstancialmente, necessário à violência com vistas à revolução

(VALLE, 2005), esse posicionamento arendtiano é um exemplar da clássica posição liberal acerca da negatividade da violência. Em suma, enquanto uma tradição hegeliano-marxista toma a violência como um instrumento para solucionar a questão social, (MORFINO, 2007), legitimando-a; uma tradição liberal, da qual Arendt é partícipe, toma a violência como fruto do deletério império da questão social sobre a liberdade individual.

Os pensadores citados, por motivações teóricas diferentes, com propostas políticas por vezes incompatíveis, concordam que a violência é um problema. Compreendida negativamente, ela está constantemente relacionada ao comprometimento da coesão e cooperação sociais, alguns dos elementos fundamentais do CS. Como *problema*, a violência deveria ser combatida. Todavia, compreendida desse modo restrito, há pelo menos duas consequências que nos parecem problemáticas: (1) a violência perde o seu valor de fenômeno social a ser estudado, virando apenas um problema social a ser solucionado; (2) ações de resistência ou contestação da ordem (injusta e desigual) para além dos limites da lei, pois esta tende a conservá-la, são estrategicamente rotuladas como violentas, o que as deslegitimaria.

Esta perspectiva reducionista de violência merece ser retorquida, à medida que a lógica que representa não oferece saída possível a um ordenamento jurídico que seja injusto e desigual, a não ser por meio dele mesmo, o que, diga-se de passagem, é uma brilhante estratégia de conservação da ordem. Essa perspicaz estratégia de dominação encontra um alibi no discurso de que cabe aos sujeitos-cidadãos endossar o sonho democrático. O cidadão é conclamado a cooperar com o Estado para que esse se torne plenamente democrático. Contudo, observa-se que os meios de cooperação aos quais os sujeitos têm acesso estão todos ou bem nas mãos do Estado, ou bem sob sua tutela vigilante. Com isso, não é qualquer ação ou comportamento que será permitido para que se catalise o processo de democratização.

Violência não é apenas um conceito, mas um ato sobre e contra alguém (MISSE, 2006; 2008). Essa atividade é prenhe de intencionalidades, pois, ao definir alguém ou alguma coisa como violento(a), toma-se obrigatória e imediatamente partido numa situação. Assim sendo, denominar um sujeito, uma prática ou um campo de ação inteiro de violento é assumir uma posição contrária a eles. Assume-se um juízo de

valor acerca da própria ação e daquilo sobre o que ela age, negando a primeira e positivando esse. Há, portanto, uma clara investida na solução pacífica, enquanto a via política por excelência.

Do ponto de vista do liberalismo político clássico, quando alguém age em desacordo com as leis, ele “rasga” o contrato, compromete sua manutenção, tornando-se uma ameaça à ordem social. Em termos antigos, torna-se um estrangeiro em seu próprio país, o que permite que certos direitos lhe sejam tirados. Pode ser o direito à liberdade, ao voto ou, no limite, à vida. De cidadão, passa a delinquente. Todo indivíduo tachado como violento é um delinquente. Destarte, a violência seria “[...] o emprego da força ou da dominação sem qualquer legitimidade” e, por conseguinte, “é violento aquele de quem se diz que não pode usar da força e a usa, ou aquele de quem se diz que abusa do poder que lhe foi conferido [...]” (MISSE, 2006, p. X). Forja-se o *homo criminalis*, uma subjetividade criminosa objetivada, uma “espécie perigosa” que é alvo de um campo de conhecimento, uma criminologia.

Todavia, contra a negativização da violência e a separação radical entre ela e a política, podemos, com Adolfo Sánchez Vasquez, considerar a violência como parte da *práxis* humana. De acordo com Vasquez (2011), uma ação violenta representa uma alteração ou destruição sobre um objeto real, físico, visando a destruir a sua resistência física. Ademais, por violência, o autor entende uma atividade humana que detém, desvia e, finalmente, altera uma legalidade natural ou social. A violência seria manifestada num ato de contrarresistência do humano a algo que, natural ou social, resistiu-lhe. Para ele, a violência é um tipo de atividade exclusivamente do Homem, “na medida em que ele é o único ser que para manter-se em sua legalidade propriamente humana necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior (a da natureza)” (VASQUEZ, 2011, p. 374). Como vimos, a violência tem o poder de instituir ou destituir ordens. “Na sociedade dividida em classes antagonicas, a violência é a razão última do Estado”, assevera Vasquez (2011, p. 379).

É indiscutível o papel central da violência na instituição do Estado moderno, das democracias. Pela violência, institui-se o regime de governo tido como ideal e é através dela que ele segue sendo instituído e mantido ao redor do mundo. Contudo, o discurso democrático não convive bem

com a violência. Segundo Vasquez (2011), a democracia a trata como algo externo, como um mal necessário, encobrindo a relação íntima entre ambas. O apelo à força não violenta da lei, o elogio à ordem e à paz é um modo perspicaz de tentar convencer as pessoas de que elas não podem “fazer justiça com as próprias mãos” ou algo semelhante.

Assim, parece-nos fundamental resgatar a função eminentemente política da ação violenta, problematizando a acepção restrita e contraditória que o liberalismo político impingiu a ela, já que muitos dos seus valores mais caros, tais como Direitos Humanos, liberdade e democracia, foram “conquistados”, disseminados e mantidos justamente pela violência. Além disso, à semelhança de Vasquez, a retomada da violência como uma dimensão incontornável da práxis humana, da política, ao contrário do que alguns críticos sugerem, não a naturaliza em todas as suas formas. Como coisa política, deve ser questionada e criticada quanto ao que pretende destituir e instituir, sem, contudo, ser absolutamente abominada em nome de uma “santa paz” prenhe de injustiças violentas.

5 Críticas finais

Muitas são as estratégias utilizadas para alcançar o quadro ideal de uma comunidade cívica fundada na cooperação e confiança, pautada pela paz e contra a violência, promovendo uma democracia. Os discursos sobre o papel socioeducativo do esporte constituem uma rede argumentativa com pretensões normativas. Isto é feito por meio de uma retórica de apologia de valores que estariam na interface esporte/sociedade: igualdade de condições, inclusão, superação de limites, disciplina, solidariedade, cooperação, o espírito de luta e de equipe. E o esporte os ensinaria, formando um “bom cidadão”.

“O esporte educa, inclui, transforma”, ouve-se insistentemente dizer. Supondo que sim, como defendem Azevedo e Gomes Filho (2011), cumpre-se questionar: como, em que sentido e cumprindo quais interesses? Será que o tipo de inclusão realizado é satisfatório? A transformação é suficiente para mudar a condição de vida da população? Quem se beneficiaria com o “êxito” da prática pedagógico-desportiva?

Há uma argumentação insidiosa em torno da apologia do papel educativo dos esportes. Como exemplo, o recente artigo de Azevedo e Gomes Filho (2011) faz uma verdadeira ode à múltipla dimensionalidade benfazeja do esporte. Defende-se que ele é um direito e tem valor ético, proporcionando benefícios relativos ao lazer, à diversão, educação, participação, sociabilização, descoberta de novos talentos, competição e inclusão. Conforme já anunciamos, nosso ponto não é desvalorizar a prática desportiva. Ao invés, nossa tese é a de que é necessário precisar e contextualizar o seu valor. Falta nitidez do que é defendido. Por exemplo, não há apenas uma forma de socializar. Afinal, tal ato pressupõe uma concepção de sociedade real ou ideal. O ato da inclusão não é bom em si. Aliás, os pobres não estão completamente excluídos, embora isto não atenuie os problemas decorrentes das desigualdades. Há uma dinâmica complexa e perversa que envolve exclusões e inclusões, já que a pobreza que exclui é condição de possibilidade da inclusão dos indivíduos em certas funções sociais e profissionais. Assim, é fundamental definir de que tipo e nível de inclusão se está falando, além de problematizar os seus efeitos sobre dada ordem vigente, reflexão rara entre os apologetas da prática pedagógico-desportiva.

Se o artigo supracitado exemplifica a tese de que há imprecisão na literatura científica, o estudo desenvolvido por Vilaça (2009) mostra como o mesmo ocorre no caso dos discursos midiáticos. Segundo ele, não é possível identificar o que a mídia defende, a não ser de modo interpretativo. Ou seja, cabe aos receptores dos discursos penetrar a taciturnidade do que é dito, a fim de encontrar os seus significados. Isso seria possível, por exemplo, por meio de uma análise comparativa de pontos do discurso, o que permitiria inferir algumas relações. Contudo, a propaganda a favor do esporte também é marcada pela imprecisão.

Em meio à imprecisão que caracteriza os argumentos em prol da panaceia desportiva, alguns pontos são identificáveis. Uma das coisas que está em jogo é a *ordem social*. A tese é a de que como o esporte, enquanto algo institucionalizado, tem regras estabelecidas oficialmente a serem seguidas, punições previstas para quem as descumprirem, recompensas determinadas, árbitro, etc., ele é um análogo ao contexto sociopolítico-democrático. Assim, quem aprende a respeitar o ordenamento desportivo,

está preparado para aceitar o social. Toda ordem social tem suas regras. Todo esporte tem regras. A analogia é quase imediata. Elias e Dunning (1992) são pioneiros na análise sociológica do esporte como um meio de compreender a sociedade moderna, diferenciando-a das sociedades antigas e medievais. Segundo eles,

vários tipos de desportos integram um elemento de competição. São confrontos que envolvem força física ou proezas de tipo não militar. Para reduzir os danos físicos ao máximo, existem regras que obrigam os adversários a adotar um determinado tipo de comportamento. Desse modo, por trás destes estudos do desporto, existe sempre a pergunta: *que espécie de sociedade é esta onde cada vez mais pessoas utilizam do seu tempo de lazer na participação ou na assistência a estes confrontos não violentos de habilidades corporais a que chamamos de “desporto”?* (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 40, grifo do original).

Como uma prática corporal que possui elementos que auxiliam a compreender a formação da sociedade, o seu processo civilizatório, o esporte moderno aparece na citação, dentre outras coisas, na forma de uma disputa *não violenta*. Como mostramos, a violência (não praticada pelo Estado) é tida como um mal e a paz como um bem. Se o esporte tem essa característica de regular as disputas, a fim de coibir a violência, parece sugestiva a relação entre a prática pedagógico-desportiva e uma cultura de paz. Associados àqueles valores supracitados, o respeito à lei e à autoridade formam uma rede normativa que visa a constranger, a normalizar condutas, a fim de que dada ordem não seja radicalmente posta em xeque. A ordem depende da paz, e esta depende de um investimento sobre a modalização do comportamento humano. E, aparentemente, o esporte contribuiria para isso.

Elias foi um estudioso do controle das pulsões e dos comportamentos. No caso da obra que destacamos, as pulsões e comportamentos violentos são o foco. A partir do conceito de *ciclo de violência*, eles analisam os investimentos na sua atenuação:

O reconhecimento do facto de os divertimentos com as características de desportos terem tornado forma definida em Inglaterra, em ligação com o apaziguamento de um ciclo de violência e a sua resolução num

confronto político não violento, de acordo com regras, torna mais fácil a compreensão de que o desporto altera a sua função e o seu carácter se, uma vez mais, a mare das tensões e da violência dentro ou entre Estados se elevar. Caso isso aconteça, as tensões miméticas e a excitação controlada que com elas se relaciona podem perder as suas características específicas, bem como a oportunidade de uma resolução agradável das tensões, as quais estão no fulcro do desporto de lazer e de muitas outras atividades deste tipo (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 72).

Tais passagens nos permitem inferir que o esporte, com sua lógica controlada e regrada, teria o poder de fazer com que as pulsões sejam liberadas de determinado modo. Ou seja, se antes elas eram liberadas em atividades “livres”, desregradas e sem mediações preestabelecidas, por vezes dando origem a ações violentas, na prática desportiva, elas passam a ser experimentadas em um ambiente regulado. Isso poderia ultrapassar o contexto desportivo, extravasando pedagogicamente para o social, ensinando os indivíduos a como viver em sociedade por meio da prática desportiva.

Para nós, estamos diante de políticas públicas que são, concomitantemente, de esporte, lazer e segurança pública. Há pelos menos dois sentidos, que são traduzidos em dois focos: o sentido da prevenção, cujo foco está na tentativa de impedir que jovens pobres se tornem criminosos; e o sentido da proteção, haja vista os projetos sociais desportivos serem frequentemente percebidos como meios de evitar que os jovens tenham contato com os “perigos da rua”, as “más influências” (VILAÇA, 2009; CASTRO; SOUSA, 2011).

Na medida em que um estado de violência ameaçaria a coesão em que se assenta a ordem social, as agências de socialização política, incluindo o Estado e as organizações internacionais, investem, sobretudo, em iniciativas que tenham o jovem como foco. Construir cidadãos (ordeiros) é a pedra de toque desses projetos em que os jovens são submetidos a um sistema disciplinar que viabiliza esse objetivo, o que dá corpo à discursividade que legitima esses projetos sociais como um ambiente de formação humana, tornando-os extremamente relevantes na contemporaneidade. Além disso, projetos como o *Abrindo Espaços* procuram legitimar-se perante as

“ineficientes” escolas tradicionais, por meio de uma equivocada relação econômica de custo-benefício. Eles operam por meio de organizações na sociedade civil, através do financiamento de empresas privadas e fomento ao trabalho voluntário, o que resulta, segundo Rolim (2008), num custo equivalente a menos de 0,3% dos custos com os estudantes na rede pública de ensino. Através da lógica econômica neoliberal do “mais por menos”, ou seja, supostamente obtém-se melhores resultados gastando-se menos. Assim, colocam no mesmo patamar uma rede de educação pública universal, que comporta uma gama de profissionais capacitados a intervir no processo educativo, e um projeto focal, operado em um número bastante inferior de escolas e com pessoal sem remuneração.

Consoante alguns estudos, tais investimentos são ineficientes e ineficazes (AREIAS; BORGES, 2011). Esta conclusão não é surpreendente, pois julgar que a prática desportiva seja suficiente para sanar problemas tão graves e complexos é, no mínimo, ingênuo. Isto não significa que ela não possa contribuir de algum modo para a formação de dada subjetividade política para dada concepção de sociedade, pelo contrário. No nosso entendimento, este é justamente um dos problemas. O esporte tem sido usado como forma de manter certa ordem social, embora adote uma retórica inversa, de transformação. Percebe-se, por exemplo, que o ponto fulcral da prática pedagógico-desportiva não são as razões ou causas das desigualdades, mas apenas seus efeitos. Resende e Andrade (2011) afirmam que a desigualdade de renda contribui para o aumento da criminalidade, sendo uma das suas causas básicas. Contudo, supondo que a manutenção das condições socioeconômicas, preservando a condição de marginalidade e pobreza dos jovens, fosse acompanhada de uma diminuição dos níveis de violência, os projetos sociais de cunho desportivo seriam, do seu ponto de vista, exitosos. Tal iniciativa estaria sendo capaz de forjar dada subjetividade, isto é, um conjunto de atitudes e valores, cujo papel é promover as bases de uma sociedade política e economicamente desigual, tentando garantir a governabilidade. Destarte, a inclusão hipoteticamente realizada teria um valor sociopolítico que julgamos negativo, pois mantém uma ordem (desigual e injusta) por meio de uma espécie de acomodação pacífica dos indivíduos nela. Se a desigualdade não foi alterada e, apesar disso, os indivíduos se sentem incluídos, há um reforço do que deveria, do nosso ponto de vista, ser mudado.

Supondo o condicionamento entre política e economia, o empobrecimento é um *mal* porque compromete certos bens fundamentais: direitos civis, sociais e políticos, tais como liberdades e igualdade de reconhecimento e acesso (por exemplo, à educação de qualidade, saúde, moradia, lazer, cultura, previdência, emprego, a cargos e funções públicos, etc.), os quais consubstanciam a cidadania e democracia (WOOD, 2006; RODRIGUES, 2006). Por só serem exercidas relativamente aos bens citados, as desigualdades *devem* ser combatidas por meio de iniciativas, estratégias, políticas e afins que sejam radicais. Nesse sentido, a postura que adotamos aqui, em conformidade com Wood (2006) e Frigotto (2004), é que não há como transformar jovens marginalizados em cidadãos sem garantir aqueles bens. Ou seja, a democratização de uma sociedade não é garantida simples e/ou necessariamente com obediências à ordem, lei e às autoridades, associadas à busca da paz. Por vezes, é imperioso o contrário. Considerando que uma organização política pode ser injusta e que a violência pode instituir ou destituir formas de poder (BOBBIO, 2003) – como a história comprova, inclusive a da democracia liberal – a paz pode ser um tremendo aliado da manutenção de injustiças.

Entendemos que um processo pedagógico de inculcamento daqueles conceitos-valores sem uma reflexão sobre seus limites e suas consequências, por exemplo, para a conquista da cidadania acaba por simplificar os problemas sociais que se pretende resolver, ocultando determinantes socioeconômicos, bem como superestimando as soluções oferecidas.

Assim, por mais que haja a recorrente defesa da ideia da inclusão social, da cidadania, etc., se estas forem entendidas como um processo complexo e de longo prazo de igualização socioeconômica e política, nosso argumento é que, ao invés, estar-se-ia focalizando a pacificação social, a fim de contornar conflitos sociais decorrentes das desigualdades, sem superá-las. Em conformidade com aquilo que Foucault (2006b, p. 309) postula, a saber, que há tecnologias de governo utilizadas e desenvolvidas nos termos da *razão de Estado*, cuja finalidade é unicamente tornar o “indivíduo um elemento de peso para o Estado”, algo útil e adequado para dada racionalidade política, parece-nos que a prática pedagógico-desportiva estaria, se muito, cumprindo esta estratégica função.

Em face disso, concluímos que a prática pedagógico-desportiva é parte de um conjunto de investimentos na formação humana da juventude tida como em situação de risco social, a fim de que ela se ajuste a certo ordenamento e não que participe politicamente ao ponto de contestá-lo. Com isso, ela pode ser interpretada como uma estratégia social de conservação de uma ordem normativamente criticável. Ela visaria prioritariamente à propagação de alguns valores, que podem estar relacionados ao conceito de capital social, intentando construir e preservar uma ordem pacífica, sem, contudo, que isso implique uma alteração substantiva do contexto de flagrante desigualdade social, econômica e política que compromete a cidadania. A retórica panacéica da pedagogia desportiva possui generalizações e imprecisões, limites empíricos e normativos sérios, podendo falaciosamente dissimular interesses, investindo na formação de indivíduos para corroborar um modelo de sociedade sustentado por desigualdades e injustiças que merece ser repensado.

Referências

- ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social: desafios para as políticas públicas*. Brasília: UNESCO/BID, 2002.
- AGAMBEN, G. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- AGUIAR, O. A. A questão social em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2004.
- _____. A dimensão constituinte do poder em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, v. 34, n. 1, p. 115-130, 2011.
- AMES, J. L. Lei e violência ou a legitimação política em Maquiavel. *Trans/Form/Ação*, v. 34, n. 1, p. 21-42, 2011.
- AREIAS, K. T. V.; BORGES, C. N. F. As políticas públicas de lazer na mediação entre estado e sociedade: possibilidades e limitações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 3, p. 573-588, 2011.
- ARENDT, H. *Da revolução*. São Paulo: Ática/UNB, 1990.
- _____. *Sobre violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

AZEVEDO, M. A. O.; GOMES FILHO, A. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 3, p. 589-603, 2011.

BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 71-90, 2005.

BAQUERO, R.; HAMMES, L. J. Educação de jovens e construção de capital social: que saberes são necessários? In: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. (Org.). *Capital social: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 227-250.

BEUTLER, I. Sport serving development and peace: achieving the goals of the United Nations through sport. *Sport in Society*, v. 11, n. 4, p. 359-69, 2008.

BOBBIO, N. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. *Movimento (UFRGS)*, v. 17, n. 04, p. 145-163, 2011.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 29, n. 3, p. 91-105, 2008.

D'ARAUJO, M. C. *Capital social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

DOMINGUES, E. P. et al. Quanto vale o show? Impactos econômicos dos investimentos da Copa do Mundo 2014 no Brasil. *Estudos Econômicos*, v. 41, n. 2, p. 409-439, 2011.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992.

FOUCAULT, M. Post-scriptum. El sujeto y el poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001. p. 241-259.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. A tecnologia política dos indivíduos. In: *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 301-318.

FRASER-THOMAS, J. L. et al. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 10, n. 1, p. 19-40, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Bramo, 2004. p. 180-216.

FUKUYAMA, F. *Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FURLANETTO, E. L. Instituições e desenvolvimento econômico: a importância do capital social. *Revista de Sociologia e Política*, v. 16, suppl., p. 55-67, 2008.

GOMES, C. A. *Abrindo espaços: múltiplos olhares*. Brasília: UNESCO, 2008.

KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.

KEIL, I. M. Dos jovens contestadores aos jovens de hoje. Uma nova forma de participação na *polis*? In: BAQUERO, Marcello (Org.). *Democracia, juventude e capital social no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 17-48.

MELO, M. P. de. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. *Movimento*, v. 10, n. 2, p. 105-122, 2004.

MISSE, M. *Crime e violência no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

MORFINO, V. A sintaxe da violência entre Hegel e Marx. *Trans/Form/Ação*, v. 31, n. 2, p. 19-37, 2007.

NAZZARI, R. K. Capital social, cultural e socialização política: a juventude brasileira. In: BAQUERO, M.; CREMONESE, D. (Org.). *Capital social: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 203-226.

NOLETO, M. J. (Coord.). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2001.

PIMENTA, C. A. M. O sonho na sociedade contemporânea: juventude e futebol. *Ponto-e-vírgula*, v. 3, p. 112-129, 2008.

PUTNAM, R. D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

RESENDE, J. P.; ANDRADE, M. V. Crime social, castigo social: desigualdade de renda e taxas de criminalidade nos grandes municípios brasileiros. *Estudos Econômicos*, v. 41, n. 1, p. 173-195, 2011.

RODRIGUES, J. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 417-430, 2006.

ROLIM, M. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas no fim de semana*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

SANTOS, E.; BAQUERO, M. Democracia e capital social na América Latina: uma análise comparativa. *Revista de Sociologia e Política*, n. 28, p. 221-234, 2007.

SANTOS, M. L.; ROCHA, E. C. da. Capital social e democracia: a confiança realmente importa? *Revista de Sociologia e Política*, v. 19, n. 38, p. 43-64, 2011.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-86.

SOUZA, C. A. M. et al. Dificil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. *Horizontes Antropológicos*, v. 14, n. 30, p. 85-111, 2008.

TORRES, A. P. R. O sentido da política em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, v. 30, n. 2, p. 235-246, 2007.

VALLE, M. R. *A violência revolucionária em Hannah Arendt e Herbert Marcuse: raízes e polarizações*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VASQUEZ, A. S. Práxis e violência. In: _____. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 373-404.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Movimento (UFRGS)*, v. 15, n. 03, p. 145-162, 2009.

_____. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 25, n. 2, p. 285-296, 2011.

VILAÇA, M. M. *Vida e violência em jogo: o esporte como prática pedagógica e exercício biopolítico*. 2009. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Capital social, esporte e juventude: notas sobre uma nova tecnologia social de pacificação. *Educação On-Line (PUC-RJ)*, n. 7, p. 1-11, 2010.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2006.

Data de registro: 11/05/2012

Data de aceite: 19/06/2013

EM DIREÇÃO A UMA NOVA ÉTICA DO EXISTIR: FOUCAULT E A EXPERIÊNCIA DA ESCRITA

*Jorge Ramos do Ó**
*Julio Groppa Aquino***

RESUMO

No transcurso da trajetória intelectual de Michel Foucault, o tema da escrita parece não apenas não ter deixado de absorver seus interesses, como também provocou, em variadas circunstâncias, manifestações de sua parte, sobretudo em textos esparsos e entrevistas. Trata-se, assim, de uma questão que pode ser atestada de modo transversal, sucessivo e contínuo na obra foucaultiana, cuja abordagem analítica constitui o objetivo geral do presente artigo. Partindo da hipótese da escrita não apenas como um núcleo temático, mas também como um vetor ético-estético que transpassa a obra de Foucault, apresentamos dois patamares argumentativos complementares: num primeiro momento, focaliza-se a escrita foucaultiana no seio de um possível marco autobiográfico; em seguida, oferece-se uma perspectiva do trabalho escritural como experiência voltada à intensificação de um tipo de pensamento de natureza essencialmente crítica e, igualmente, à produção de uma superfície fática para modos inéditos de existir.

Palavras-chave: Foucault e a escrita. Experiência escritural. Escrita e crítica. Ética da existência.

ABSTRACT

Throughout Michel Foucault's intellectual path, the matter of writing seems to have absorbed his interests and also have caused, in many circumstances, his own manifestations, mainly in scattered writings and interviews. It is therefore an issue that can be asserted in a transverse,

* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal. *E-mail:* jorge.o@ie.ul.pt

** Doutor em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail:* groppaq@usp.br

successive and continuous manner on Foucault's work, whose analytical approach is the general goal of this paper. Setting forth from the proposition of writing not only as a thematic nucleus but also as an ethical-aesthetic vector running through Foucault's work, we present two complementary argumentative levels: one placing foucauldian writing within a likely autobiographical mark; the other suggesting a perspective of writing as an experience aiming at the enhancement of an essentially critical thought and, alike, at the production of a factual surface for unprecedented styles of being.

Keywords: Foucault and writing. Writing experience. Writing and critics. Ethics of being.

“Um pesadelo me persegue desde a infância: tenho, diante dos olhos, um texto que não posso ler, ou do qual apenas consigo decifrar uma ínfima parte. Eu finjo que o leio, sei que invento; de repente, o texto se embaralha totalmente e não posso ler mais nada, nem mesmo inventar; minha garganta se fecha e desperto. Não ignoro tudo o que pode haver de pessoal nessa obsessão pela linguagem que existe em todos os lugares e nos escapa em sua própria sobrevivência. Ela persiste desviando de nós seus olhares, o rosto inclinado na direção de uma escuridão da qual nada sabemos”.

(Michel Foucault)

Ao iniciar o curso *O governo de si e dos outros* (2010d), nos primeiros dias de 1983, Michel Foucault trata de justificar seu percurso investigativo durante os anos em que estivera a ensinar no Collège de France. Já se passara mais de uma década desde que proferira sua aula inaugural, na qual se comprometera com um plano de atividades que findara por sofrer alterações acentuadas, sobretudo, aquela da guinada genealógica rumo aos gregos, em marcha desde *A hermenêutica do sujeito*, que ali tomaria lugar novamente; uma guinada não antevista, talvez sequer intuída, nos tempos de *A ordem do discurso*.

Não se tratava da primeira vez que o pensador se propunha a atribuir certa ordenação a uma trajetória intelectual marcada por deslocamentos indeléveis, cuja expressão máxima dar-se-ia, pouco mais tarde, no câmbio

de crivo analítico entre o primeiro e os dois volumes subsequentes de *História da sexualidade*. Já em 1982, o pensador havia publicado em *Critical Inquiry* um texto crucial nessa direção: *The subject and power* (FOUCAULT, 1995a). Nele, apresentou uma síntese de sua empreitada teórico-metodológica das duas últimas décadas, apontando explicitamente o primeiro continente temático – o sujeito – como alvo precípuo de suas investigações, em detrimento do segundo, o qual se lhe costumava atribuir nos meios intelectuais de então como fulcro de suas investigações. Os processos de subjetivação dominantes na cultura ocidental se lhe apresentavam, então, como a plataforma privilegiada de problematização de um conjunto de problemas testemunhados no presente, particularmente aqueles relativos à questão da liberdade e seus constrangimentos múltiplos, a começar pelo próprio âmbito do pensamento no interior do qual se movia e com o qual se embatia sem cessar.

Em ambas as ocasiões, Foucault destacou o papel, a seu ver, fundante de um texto de 1784 de Kant – *Was heisst Aufklärung?* – que, a despeito de sua pontualidade, teria originado toda uma linhagem de pensamento devotada a uma ontologia do presente, impingindo à filosofia, a contrapelo de todo e qualquer ensejo metafísico ou universalizante, a tarefa de produzir uma análise inapelavelmente crítica da contemporaneidade; tarefa com a qual o pensador francês se identificava de imediato e em definitivo.

Nessa perspectiva, a questão fulcral perseguida por Foucault aqueles anos todos, sumarizada anteriormente em uma entrevista de 1975, se lhe afigurava da seguinte maneira: “Qual é esta linguagem que pode ser voltada contra nós, e que nós podemos voltar contra nós mesmos? Qual é este formidável entusiasmo da passagem à universalidade do discurso ocidental?” (FOUCAULT, 2006, p. 94).

Assim, na aula inaugural de 1983, Foucault destaca os três eixos temáticos que teriam constituído suas investidas em torno de uma *história do pensamento*, a fim de distingui-la de dois outros movimentos em voga: a história das mentalidades e a das representações. O que fazia a primeira diferir das demais era a análise dos *focos de experiência* disponíveis na cultura, consubstanciados na articulação de três eixos analíticos: 1) as formas de um saber possível; 2) as matrizes normativas de comportamento

para os indivíduos; e 3) os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis.

O projeto foucaultiano terá, então, um objetivo tão inequívoco quanto ambicioso: provocar torceduras de todo singulares no processamento de determinados problemas político-filosóficos recorrentes, bem como oferecer possibilidades de leitura dissonantes do diapasão interpretativo oferecido por seus contemporâneos. Segundo seus próprios termos, tratava-se de

substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de veridicção, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de “experiências” (FOUCAULT, 2010d, p. 6-7).

A noção de *experiência* adquire, aqui, um relevo fático: tratar-se-ia daquilo que disporia determinados modos partilhados de ação e de resposta dos indivíduos ao que o tempo histórico lhes oferece. Mais especificamente, a *experiência* remeteria ao conjunto de sentidos que regulam as vivências capitais possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados – incluídos aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de resistência a tais esquemas.

Do ponto de vista estratégico, Foucault elege *pari passu* um tema-chave para cada um dos eixos três analíticos sobre os quais se debruça: a loucura, no primeiro caso; a criminalidade, no segundo; por fim, a sexualidade – todas elas tidas, por ele, como indiscutíveis *focos de experiência* do presente.

Se é bem verdade que o arco do pensamento foucaultiano privilegiou as três temáticas em voga, é verdade também que a questão da escrita parece ter atravessado de ponta a ponta seu percurso de ideias, por meio de um conjunto de reflexões que apontam para uma agonística em operação diuturna nas práticas abrigadas no gesto escritural – o que

pode ser atestado desde as ponderações sobre a relação escrita/loucura (FOUCAULT, 1999, 2001a), passando ora pela função autor (FOUCAULT, 2001b), ora pela escrita/exame (FOUCAULT, 1987b, 2003a), até, por fim, a escrita de si (FOUCAULT, 2004a).

Soma-se a isso a própria escritura foucaultiana, erigida sob o signo não apenas de um estilo inconfundível, mas de uma afirmação ético-política incontestável. Isso porque Foucault opera de modo refratário a qualquer clamor de ascendência, de servidão cognitiva, de existência intelectual de segunda mão. Ansiava ele que seus livros operassem como artefatos explosivos – eficazes feito bombas e, igualmente, belos como fogos de artifício – que, depois de carbonizados pelo uso, deixassem nada além de um rastro marcante na memória (FOUCAULT, 2006). Tratava-se, portanto, de um tipo de convocação do leitor que remetia a um jogo ininterrupto com a liberdade, o qual pressupunha não apenas o ensejo, mas o dever do desaparecimento daquele que escreve para que, desse modo, despontasse uma escrita sempre renovada; uma escrita sem fim.

Desta feita, a virtuosidade estilística do escritor e a expansividade contida em seus escritos constituem uma prova cabal da axiomática segundo a qual o trabalho da escrita confunde-se com o de viver ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência. Escrever consistiria, assim, numa operação de alteração do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma operação avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo; em última instância, apenas superfície de irrupção de uma vida, somados aí seus revezes, suas circunvoluções e seu inacabamento compulsório.

Uma de suas declarações contida em uma entrevista parece não deixar margem de dúvida para o que aqui se conjectura:

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (FOUCAULT, 2010a, p. 289-290).

Na breve passagem acima, Foucault evoca novamente a noção da escrita como um tipo de experiência que contemplaria não apenas os efeitos de sujeição, mas também os de transformação de si. Dito de outro modo, a escrita consistiria na arena onde se embateriam forças superlativas, tanto no sentido da investida unificadora dos modos de subjetivação aí implicados, quanto na direção de uma transfiguração radical desses mesmos modos, tendo em vista sua multiplicação, sua rarefação e, quiçá, seu desaparecimento em favor da irrupção de formas intensivas de apreensão e de ocupação do presente.

Partindo da hipótese geral da escrita não apenas como um núcleo temático, mas também como um vetor ético-estético que transpassa a obra de Foucault, o presente texto apresenta dois patamares argumentativos complementares: num primeiro momento, focaliza-se a escrita foucaultiana no seio de um possível marco autobiográfico; em seguida, oferece-se uma perspectiva do trabalho escritural como experiência voltada à intensificação de um tipo de pensamento de natureza essencialmente crítica e, igualmente, à produção de uma superfície fática para modos inéditos de existir.

1 A experiência da escrita e a vontade de saber

Nas variadas ocasiões em que Foucault foi questionado e teve oportunidade de se exprimir acerca da ligação que mantinha com a escrita, surpreendem as referências e imagens diretas à memória, à história pessoal e familiar. Sempre que o fez, exprimiu-se nuns termos tais que não apenas aproximavam invariavelmente a escrita a uma prática íntima e encarnada, mas que também a significavam como a superfície primeira de cristalização do tipo de análise crítica que se propunha a realizar como investigador. Escrever significava, assim, um modo de problematizar todas as dimensões de produção do discurso.

De súbito, as declarações de Michel Foucault acercavam-se de pesadelos e de formas singulares de prazer, conectando sempre o tempo antigo com o presente, numa obsessão expressa de articular e fundir nele o próprio *ser da linguagem*. Uma das primeiras vezes que se debruçou sobre este tema familiar foi ao jornalista Claude Bonnefoy, do *Le Monde*, ainda em 1968. À pergunta sobre como teria inicialmente abordado a escrita, Fou-

cault responde com a lembrança de uma passagem que o colocou, quando criança, no epicentro da violência típica da normalização escolar, cujos efeitos ter-se-iam estendido até os primeiros anos do ensino secundário, redundando em uma relação *complicada e sobrecarregada* com a escrita.

Uma de minhas lembranças mais constantes – certamente não a mais antiga, mas a mais obstinada – é a das dificuldades que tive para escrever bem. Escrever bem no sentido em que se entende o termo na escola primária, ou seja, criar páginas de escrita bem legíveis. Acredito – na verdade, tenho certeza – que, em minha classe e minha escola, eu era o mais ilegível (FOUCAULT, 2004d, p. 10).

Àquela recordação primeva juntar-se-ia outra: a de que o desejo de escrever só teria surgido nele relativamente tarde, quando, por volta dos 30 anos de idade, esteve fora da França. Se, por um lado, a estadia na Suécia, cuja língua admitia falar de modo sofrível, assim como o inglês, o teria impedido por muito tempo de se comunicar a contento, por outro, ela o teria feito compreender que poderia habitar a espessura de sua própria língua materna. Em outra ocasião, justificou:

Fui levado à Suécia, em 1955, pelo acaso, num momento em que eu tinha a firme intenção de passar o resto de minha vida entre duas valises viajando pelo mundo e, mais particularmente, de nunca pegar na pena. O pensamento de dedicar minha vida a escrever me parecia, então, completamente absurdo. Eu nunca havia pensado nisso de verdade. Foi na Suécia, durante a longa noite sueca, que peguei a mania e o mau hábito de escrever de cinco a seis horas por dia... Saí da França como uma espécie de turista inútil e supérfluo. Continuo me sentindo inútil, mas com a diferença de que não sou mais turista. Hoje, estou cravado no meu escritório (FOUCAULT, 2011b, p. 158).

A prática regular da escrita nasceria para Foucault, portanto, num *lugar sem lugar*, o qual lhe forneceu um tipo de experiência de constante deslocamento e de transformação, que não mais o abandonaria. A palavra escrita teria adquirido a partir dali certa valoração, transmutando-se para sempre num *modo de existência*.

Desde o momento em que nele se dera essa espécie de conversão à escrita, Foucault viu-se preocupado, ato contínuo, com a materialidade das palavras. O problema que o acompanhava há muito era, efetivamente, o de tentar compreender, numa cultura como a nossa, o que implicava a existência das palavras, da escrita, do discurso.

Foucault reconhecia, assim, que sua investigação decorria de uma constatação corrente e banal, que também o inquietava desde muito cedo: “nunca atribuímos importância tão grande ao fato de que, ao final de tudo, o discurso existe” (FOUCAULT, 2004d, p.10). Mobilizava-se então para demonstrar que este seria certamente mais do que uma *película transparente* ou um *espelho* através do qual enxergamos as coisas em que pensamos. Persuadia-se de que, tal como sucedia no mundo da economia, também seria possível determinar a consistência e a densidade das leis do discurso. Porém, suas perguntas de investigador não iam no sentido de analisar a estrutura da linguagem, tal como então a faziam os linguistas: “trata-se de uma análise das coisas ditas, na medida em que são coisas”, explicava ainda ao mesmo jornalista do *Le Monde*. Assim, tudo em Foucault parecia concorrer para exprimir a evidência de que *o discurso é ação*, fabricando os seres e os objetos sobre os quais aparentemente apenas discorre ou que descreve. Na origem de seu trabalho de investigação residia, portanto, a premissa de que a linguagem constitui o mundo, não se limitando a mera função ideológica, de homologia ou de reflexo dele.

Uma e outra vez sustentou, ainda, que os seus livros eram *fragmentos de autobiografia* (FOUCAULT, 2010b, p. 358; 2010e, p. 372) e que suas passagens pelos hospitais psiquiátricos, prisões ou no terreno da sexualidade haviam sido decisivas na eleição das temáticas das investigações em que se embrenhava. Suas palavras podiam então assumir um tom confessional que jamais reapareceriam em qualquer outro domínio narrativo, posto que sempre se recusou a falar da sua existência privada. “Na minha vida pessoal”, relatou numa entrevista a Roger Pol-Droit gravada em Junho de 1975, “eu me senti, desde o despertar da minha sexualidade, excluído, não verdadeiramente rejeitado, mas pertencendo à parte sombria da sociedade” (FOUCAULT, 2006, p. 71). Para ele, isso parecia converter-se rapidamente numa “espécie de ameaça psiquiátrica: se você não é como todo mundo, é porque é anormal, se você é anormal,

é porque é doente” (FOUCAULT, 2006, p. 71). A partir de sua vivência íntima, Foucault compreenderia que “não ser como todo mundo, não ser normal e ser doente” constituíam categorias deveras distintas, mas que se achavam “assimiladas umas às outras” (FOUCAULT, 2006, p. 71).

O contexto de produção de *História da loucura* foi longamente abordado numa conversa com M. Osório em novembro de 1977 e que veio a público nos *Quadernos para el dialogo* (FOUCAULT, 2010f). É sabido que naquela investigação Foucault havia tratado não tanto da loucura *ipso facto*, mas da sua produção como doença mental, por intermédio do estatuto que passou a ser conferido aos loucos na Europa entre o século XVI e o começo do XX. Foucault informou que, após os seus estudos de filosofia, fora em 1955 trabalhar num hospital psiquiátrico com um *estatuto particular*, uma vez que “a profissão de psicólogo nos hospitais psiquiátricos não existia ou começava, apenas, a se desenhar, ao menos na França” (FOUCAULT, 2010f, p. 156), tendo permanecido dois anos numa espécie de estágio-limbo, sem uma tarefa específica, mas tolerado pelos profissionais de saúde, o que lhe teria permitido *circular na fronteira* entre dois mundos. E admitiu então: “as relações entre médicos e doentes, as formas de instituição, ao menos nos hospitais psiquiátricos, espantaram-me, surpreenderam-me, e levaram-me até mesmo à angústia” (FOUCAULT, 2010f, p. 156). Daí viria a deduzir o seu objetivo de estudo: não tanto saber o que se passaria na mente dos doentes, mas compreender uma dinâmica relacional tão *tensa e dramática*, empenhando-se em compreender o que se passava entre médicos e doentes “através dos muros, das regras, dos hábitos, dos constrangimentos, das coerções, das violências” (FOUCAULT, 2010f, p. 156).

Mesmo se o comum das práticas fosse organizado e justificado por um discurso que se apregoava *científico*, o que sobressaía e permanecia era “não mais do que um relacionamento muito estranho [...] de luta, de afrontamento, de agressividade” (FOUCAULT, 2010f, p. 156). Em uma palavra, Foucault almejava fazer a história da relação empírica entre a razão e a loucura, procurando contribuir para uma discussão mais geral em torno dos procedimentos pelos quais a sociedade moderna se empenhou em introduzir mecanismos de diferenciação entre os indivíduos. Terá sido, então, por razões biográficas que se atirou “de corpo inteiro na poeira

dos arquivos”, tentando encontrar “documentos, textos, testemunhos concernentes ao estatuto da loucura” na modernidade (FOUCAULT, 2010f, p. 159).

Desse registro referente ao trabalho do jovem Foucault restaria a evidência de que, para ele, suas formas de reflexão eram imediatamente “atadas, alimentadas, nutridas por experiências vividas” (2010f, p. 158). Entretanto, nada disso parecia ser novidade para ele. No prefácio que havia redigido para a edição inglesa de *As palavras e as coisas*, publicado em 1970, reconheceu também que uma série de coisas não lhe estavam claras e que, enquanto algumas pareciam muito evidentes, outras, ao contrário, resultavam-lhe muito obscuras (2000b, p. 182). Diria depois, sobre *A arqueologia do saber*, que havia aí buscado analisar um sistema de pensamento que lhe era pessoal, e que o livro apenas espelhava a maneira como, por intermédio de conexões as mais diversas, ele o havia conseguido escrever (2003e). Apresentava, assim, aos leitores um traçado escritural marcado por deslizamentos, roturas e fendas, como se pudesse fazer reverberar, desse modo, a movência geral que sentia atingir o mundo.

Nos livros que escrevo, tento cernir um tipo de problema que ainda não tinha sido enfocado. Conseqüentemente, nessas condições, é necessário que eu consiga fazer aparecer no final do livro um certo tipo de problema que não pode ser transcrito no título. Estas são as duas razões pelas quais existe, entre o título e o livro, essa espécie de “jogo”. É certo que seria preciso me dizer que esses livros não rimam de forma alguma com esses títulos e é preciso efetivamente mudá-los, ou que há uma espécie de desfasagem que surge entre o título do livro e seu conteúdo; e que essa desfasagem é para ser tomada como a distância que tomei de mim mesmo ao fazer esse livro (FOUCAULT, 2004f, p. 260).

O tema do distanciamento de si próprio parecia residir, em Foucault, na oportunidade única e imperativa proporcionada pela prática da escrita. Em abril de 1979 publicou em *Le nouvel observateur* uma pequena recensão crítica, a que deu o expressivo título de *Para uma moral do desconforto*; nela exprimiu uma das suas máximas éticas: “minha maneira de não ser mais o mesmo é, por definição, a parte mais singular do que sou”

(FOUCAULT, 2010g, p. 280). A análise que fazia da sua trajetória era, portanto, a de alguém cuja *exigência de identidade e injunção de romper* confluíam para sentir o peso do mundo também na relação consigo mesmo.

Outra declaração do pensador é elucidativa do gesto escultural desmedido vetorizado pelos trabalhos da escrita, segundo o qual o que se visa é a dispersão, a rarefação e, então, a elisão subjetivas. Isso porque, no duelo contra o hábito autoral, são as forças de um vir a ser outro, e não só da impessoalidade, que aí emergem.

A escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer (FOUCAULT, 2001b, p. 268).

O ensejo de distanciamento do estatuto jurídico da figura de autor levou Foucault a admitir que sonhava com uma *nova era da curiosidade*, uma nova maneira de imaginar e de efetivar o trabalho científico, a qual fizesse calar o *desejo de monarquia* ou de tutela intelectual que tão frequentemente o assediava. Para Foucault, a palavra curiosidade deveria, ao contrário, ser apropriada como *inquietação*, remetendo à responsabilidade que se assume por tudo que existe e que pode vir a existir. Era necessário, em sua opinião, que se criassem redes e que se buscassem formas de desmultiplicar o conhecimento, para que então pudessem surgir *diferenciações úteis* no plano da construção e da circulação do saber. Entrevia, igualmente, a possibilidade de toda uma postura ética que tivesse uma consciência aguda do real – em lugar de se imobilizar nele – que ora estranhasse, ora singularizasse tudo o que se movia ao seu redor. Em seus termos, era mister “uma certa obstinação em nos desfazermos de nossas familiaridades e de olhar de maneira diferente as mesmas coisas; uma paixão de apreender o que se passa; uma desenvoltura, em relação às hierarquias tradicionais, entre o importante e o essencial” (FOUCAULT, 2000a, p. 304). Curiosidade, em suma, como o motor que fizesse fazer agir as diferenças, em oposição frontal à ideia corrente da universidade como *zona reservada e parque cultural* dos especialistas ameaçados pela vulgarização cultural.

Tratava-se, ademais, de conferir um novo entendimento à filosofia. Na esteira do opúsculo kantiano de 1784 que encantava Foucault, esta disciplina passaria a ser vista como o movimento ou a atividade crítica por meio da qual, “não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo” (FOUCAULT, 2000a, p. 305). Havia, assim, que modificar por completo a missão da formação recebida na universidade, sendo que esta passaria a ser pensada de tal modo que permitisse ao indivíduo modificar-se à sua maneira, o que somente aconteceria se o ensino se convertesse numa prática *permanentemente aberta*.

Sua hipótese remetia aqui, decerto, à democratização radical não apenas do acesso ao conhecimento científico, mas a todos os meios e processos que permitem a produção e recriação infinita do saber: “digo que a distribuição das pessoas em uma cultura deve ser incessante e tão polimorfa quanto possível” (FOUCAULT, 2000a, p. 305). Daí a hierarquia universitária também ser abertamente questionada por Foucault (2000a, p. 305): “não deveria haver, por um lado, essa formação à qual nos submetemos e, por outro, essa informação à qual se é submisso”. Para tanto, vislumbrava um papel ativo da investigação, fosse ela de natureza teórica ou empírica, nas “mudanças no comportamento, na conduta real das pessoas, em sua maneira de ser, em sua relação consigo mesmas e com os outros” (FOUCAULT, 2000a, p. 306).

Em outra entrevista a *La Quinzaine littéraire*, publicada em março de 1968, Foucault refletiu, ainda sob o efeito da publicação de *As palavras e as coisas*, sobre as instâncias de difusão do saber no contexto do desenvolvimento das ciências humanas na modernidade, a fim de operar a crítica à exiguidade do espaço social em que o conhecimento transitava ou à sua proteção no interior de instituições educativas, mormente as acadêmicas, a que só um número restrito de indivíduos tinha acesso. Negou mais uma vez a parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e ignorantes, afirmando que o saber não constituía uma potência divisível ou hierarquizável. Ao contrário, reivindicava para si uma herança de sentido inverso e que concebia o saber como estrutura *caída no domínio público*, imaginando sempre uma ligação da pesquisa especializada ao coletivo.

Nos dias de hoje, estamos num grau muito desenvolvido de uma mutação começada nos séculos XVII e XVIII, quando finalmente o saber se tornou uma espécie de coisa pública. Saber era ver evidentemente o que todo indivíduo situado nas mesmas condições poderia ver e constatar. Nesse sentido, a estrutura do saber se tornou pública. Todo mundo tem o saber. Apenas, ele não é sempre o mesmo, não está sempre nem no mesmo grau de formação, nem no mesmo grau de precisão etc. Todavia, não há os ignorantes de um lado e os eruditos do outro. O que se passa num ponto do saber agora é sempre muito rapidamente repercutido num outro ponto de saber. E, nessa medida, acredito que o saber nunca foi mais especializado e, no entanto, nunca se comunicou de modo mais rápido com ele mesmo (FOUCAULT, 2011c, p. 175).

O que usualmente entendemos por criatividade parecia sustentar em Foucault toda uma arte de viver. A compreensão de que os procedimentos de inteligibilidade e racionalidade portavam uma vocação transformadora faria certamente com que suas análises, em lugar de fazerem retrair, deslocassem sem parar os seus focos. Por isso, Foucault afirmava que escrevia os seus livros como que em rede, visto que eles se cruzavam incessantemente entre si: o primeiro deixava abertos problemas nos quais o segundo se apoiava, solicitando um terceiro, mas sem que houvesse, entre eles, uma continuidade linear.

O pensador francês gostava de enfatizar que, quando começava a redação de um livro, não entrevia claramente qual metodologia empregaria, admitindo portanto que forjava um tipo específico – nunca igual, portanto – de procedimento em cada um de seus diferentes projetos. Findo o trabalho, confessaria noutra entrevista dada em 1978, “posso, por uma espécie de olhar retrospectivo, extrair da experiência que acabo de fazer uma reflexão metodológica que tira o método que o livro pôde seguir” (FOUCAULT, 2010a, p. 290). Foi essa dinâmica que o levou a escrever em alternância livros que denominava de *exploração*, como *História da loucura* e *Nascimento da clínica*, e também livros de *método*, como *A arqueologia do saber*, todos surgidos antes de *Vigiar e punir* e *História da sexualidade I*.

Do olhar retrospectivo sobre seu trabalho, Foucault parece subtrair a clareza máxima da vertigem paradoxal em que o ofício da escrita o envolvia. Reconhecia-se inteiramente instalado numa arte – que dizia inteiramente prazerosa e doce para si – de desnudar, um após outro, os episódios singulares e bizarros da grande fábula do mundo. Tratava-se, para ele, de ir ao mais fundo da história e nele se manter por toda uma vida, tecendo as modalidades genealógicas do arbitrário, do sem fundamento e da morte de todas as verdades do homem. Tratava-se também de ousar permanecer nessa cética inventividade, mesmo sabendo que ela jamais anularia o vazio de conhecimento que a linguagem sempre instaura no espírito de quem se sente unicamente interpelado por ela.

Sinto uma impressão de veludo quando escrevo. Para mim, a idéia de uma escrita aveludada é como um tema familiar, no limite do afetivo e do perceptivo, que não pára de assombrar o meu projeto de escrever, não pára de guiar a minha escrita quando estou escrevendo, que me permite a cada momento escolher as expressões que quero utilizar. A doçura é uma espécie de impressão normativa para a minha escrita. Assim fico muito espantado ao constatar que as pessoas tendem a enxergar em mim alguém cuja escrita é seca e mordaz. Refletindo sobre isso, acho que são elas que têm razão. Imagino que deve existir, em minha caneta, uma velha herança do bisturi. Talvez, afinal, eu trace sobre a brancura do papel os mesmos sinais agressivos que meu pai traçava sobre os corpos dos outros que ele operava. Transformei o bisturi em caneta. Passei da eficácia da cura à ineficácia da livre proposta, substituí a cicatriz sobre o corpo pela grafitação sobre o papel, substituí o inapagável da cicatriz pelo sinal perfeitamente apagável e rasurável da escrita. Talvez seja mesmo o caso de ir mais longe ainda. A folha de papel, para mim, talvez seja como os corpos dos outros (FOUCAULT, 2004d, p. 10).

Embora Foucault afirmasse que a prática da escrita não constituía nenhuma necessidade preempatória, havia de admitir noutra entrevista que, por intermédio dela, se introduzia numa espécie de túnel interminável. Com efeito, afirmou que seus livros resultavam bem mais longos do que o inicialmente previsto, já que sentia a maior dificuldade de conseguir parar quando começava a redação de um texto. Sem embargo, também

confidenciou que tinha um enorme desejo em encontrar uma via alternativa a essa atividade de *colocar palavras no papel*, que considerava demasiado “fechada, solene e redobrada sobre si mesma” (FOUCAULT, 2006, p. 81). E foi então que mencionou uma outra fantasia recorrente. Idealizava um futuro em que se via totalmente absorvido por um tipo de tarefa na qual o tempo da execução e da circulação do texto surgissem automaticamente ligados: “Eu gostaria que ela [a escrita] fosse um algo que passa, que é jogado assim, que se escreve num canto de mesa, que se dá, que circula, que poderia ter sido um panfleto, um cartaz, um fragmento de filme, um discurso público, qualquer coisa...” (FOUCAULT, 2006, p. 81).

Cumpre-nos reconhecer, aqui, que tal hipótese não remetia a uma economia minimalista da narrativa, como a do *haikai*; consistia, antes, num tipo de atividade que classificaria de “escrita descontínua e que não se percebesse como sendo uma escrita” (FOUCAULT, 2006, p. 82). Tratar-se-ia de uma modalidade de expressão que se funcionasse valendo-se, de forma indistinta e até simultânea, do papel em branco, a máquina, a caneta, o teclado, o pincel ou a câmara. Em resumo, o essencial estaria em se ter sempre ao alcance da mão um *instrumento de linguagem* que permitisse abordar de forma inusitada a variabilidade de situações-problema que se lhe apresentassem.

Por certo que esse horizonte onírico não se concretizaria. Mas, é igualmente verdadeiro que sua obra, se compreendida em sua integralidade, evidencia, na variabilidade das modalidades de abordagem do passado e do presente, uma liberdade radical em relação à ambição totalizante e totalizadora da racionalidade descritiva de seus contemporâneos. Foucault persuadiu-se de que uma antropologia empírica como a sua, organizada para captar e acumular sem parar as singularidades e as rupturas do tempo, tinha por missão evidenciar a fragilidade congênita de todos os modelos explicativos que sustentam os discursos e as intervenções operadas em nome da defesa de um tipo de particular de existência. Ora, é em favor de uma crítica a toda e qualquer mundividência onipotente que sua escrita se liga, interna e substantivamente, a uma miríade de intervenções subsequentes, permitindo supor que a fantasia foucaultiana de uma máquina multi-discursiva prossegue na contemporaneidade o caminho da diferenciação e da dissintonia, sempre circunscritas a um *approach* específico, claro está (FOUCAULT, 2003g).

O trabalho seminal sobre a loucura já parecia decorrer da constatação *de visu* do jovem Foucault segundo a qual não temos nenhuma forma de acesso às coisas em si. As paisagens escriturais que viria a construir depois, armando-as de toda uma parafernália conceitual, tinham por objetivo demonstrar, de modo exuberante, que, sendo o homem uma invenção do saber construído na viragem do século XVIII para XIX, a identidade é inexoravelmente plural e, por isso, incapturável. Assim, os escritos foucaultianos arrogam uma origem contextual e uma contingência histórica de toda ação sobre a existência. Como seu modo de operar analiticamente contrasta com a tese da origem transcendental do humano que sempre acompanha os vários poderes do tempo – venham de onde vierem, apresentem-se como se apresentarem –, eles contrastam sobremaneira com o monolitismo das intervenções ético-políticas exercidas pelas instituições responsáveis não apenas por produzir, mas por manter em pleno funcionamento a maquinaria da governamentalidade.

Ora, seria possível, então, imaginarmos um pensamento vitalista desenvolver-se no interior de uma análise que se organiza a partir de visões tormentosas e de violências sem nome conduzidas exatamente em nome da manutenção de um tipo exclusivo de vida? A escrita de Michel Foucault parece, salvo melhor juízo, responder abertamente que sim, que podemos imaginar formas sempre novas de existência, para além dos esquemas de racionalização disponibilizados *hic et nunc* como prioridade ontológica. A rasura do estereótipo a que conduz a compreensão do arbitrário de qualquer crivo de conduta permitiria, outrossim, fazer nosso pensamento deslizar suavemente para a ideação de modos ambivalentes e heterodoxos tanto de habitarmos o presente, como de nos abirmos para o devir dos acontecimentos que ele comporta.

2 A escrita como arte de existir

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa

vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2004h, p. 294).

As declarações acima, contidas em uma entrevista realizada na Universidade de Vermont em outubro de 1982, delimitam um tipo específico de relação de Foucault com a escrita e com o uso público que dela desejou que se fizesse. Amiúde defendeu que o ofício de professor/pesquisador correspondia a uma prática perpétua de desdobramento de si mesmo e que os resultados aí atingidos, expressos na forma de livros ou artigos, deveriam ser tomados como *experimentos descritivos* destinados a problematizar as evidências incontestadas do presente, sem jamais virem a se constituir em prédicas sobre ou para os indivíduos no tempo.

A prática da escrita, tal como a vinha concebendo, correspondia a uma convocação para o combate mais violento de todos: impor-se um permanente espírito de vigília e ir de encontro, por inteiro, à lei moral, a fim de encontrar meios de estiolá-la. Como se ele nos estivesse sempre a querer mostrar que o traçado que a verdade expressa será sempre do domínio do fortuito e nunca o de caminho que possamos tomar como único ou mais correto.

Mesmo que a argumentação expendida não reiterasse senão o permanente ir e vir entre a vida quotidiana, o trabalho teórico e a investigação histórica, numa produção escrita toda ela marcada pelo deslocamento ou até pelo acaso, é também fato inegável que o posicionamento crítico de Foucault se manteve inalterado ao longo da vida, o que torna os seus trabalhos tão próximos e familiares na distância, por vezes acentuada, que eles estabelecem entre si. A *potência aberta* que o conjunto da sua obra consubstancia parece ter tido, desde sua origem, apenas um desígnio: o de tomar o mundo tal como ele se apresenta não como uma realidade dada, que porventura fosse passível de ser conveniente e amplamente descrita ou manipulada, mas como fonte inesgotável de problemas cuja constituição histórica remetia o investigador ao palco incomensurável das relações de força e de dominação em circulação na cultura.

Assim, o projeto foucaultiano, como ele próprio também o reconhecia desde os anos 1970, foi sempre o de interrogar tudo aquilo que se apresenta como verdade atemporal; um projeto que se desdobrou com

o fito de produzir precisamente uma *história do presente*, tendo em mente, de antemão, que qualquer investigação assim empreendida supunha uma resposta precária e contingente, e que esta, longe de bastar-se a si própria, rapidamente se ramificaria numa infinidade de novas interrogações.

Seus esforços conduziam-no, assim, a um *ceticismo radical*, o qual tinha por princípio a recusa do ponto em que nos encontramos como sendo a “conclusão de um progresso que se teria de reconstituir na história, quer dizer, ter a respeito de nós mesmos, de nosso presente, do que somos, do aqui e do hoje, esse ceticismo que impede que se suponha que é melhor, ou que é mais” (FOUCAULT, 2003c, p. 170). Não era nunca, com efeito, o apaziguamento derradeiro que procurava, mas apenas uma nova chance para que se reabrisse o movimento de análise. Eis, a nosso ver, como um projeto de investigação voltado ao incitamento ao pensar desassombrado converter-se-ia numa escrita polimorfa.

Por essa razão, seus escritos, mesmo tendo uma superfície única de emergência, não indicam uma unidade nem teórica, nem metodológica, mas tão somente a busca crítica da palavra e da análise plural. Uma de suas declarações dá conta claramente desse seu intento:

É verdade que tratei, prioritariamente, fenômenos do passado: o sistema de exclusão e a prisão dos loucos na civilização europeia do século XVI ao século XIX, a constituição da ciência e da prática médicas no início do século XIX, a organização das ciências humanas nos séculos XVIII e XIX. Mas, se me interessei – de fato, me interessei profundamente – por esses fenômenos foi porque vi neles maneiras de pensar e de se comportar, que são ainda as nossas. Tento pôr em evidência, fundamentando-me em sua constituição e sua formação histórica, sistemas que ainda são os nossos nos dias de hoje, e no interior dos quais nos encontramos apanhados. Trata-se, no fundo, de apresentar uma crítica de nosso tempo, fundamentada em análises retrospectivas (FOUCAULT, 2003b, p. 13).

Se Foucault teve um cuidado extremo em rodear seu *modus faciendi* de esclarecimentos, é natural que nele se sucedessem igualmente as explicações relativas ao destino e uso que gostaria fosse feito dos seus textos. Este remetia ao desejo de irradiação social e de desmultiplicação da

prática da escrita, numa recusa cabal à lógica tão enraizada de sacralização da função autor e de associação do texto científico com a estabilização ordenada da verdade; lógica fundamental, aliás, para a edificação do Estado moderno. Para quem não se cansou de afirmar que sempre se atinha aos fenômenos que se passava nele e por ele, era quase automática a necessidade de sublinhar que suas narrativas, embora de vocação crítica e envolvidas com situações as mais das vezes identificáveis na atualidade, apenas transportavam formas de questionamento, sem jamais proporem-se a fazer lei, oferecer ensinamentos ou precauções em relação a determinada prática ou forma de organização da vida humana.

Com frequência, repetia que, para ele, o ato de pensar não era mais que a elaboração de um trabalho crítico que incidia sobre o próprio pensamento. Ora, essa asserção trazia no bojo o desígnio de questionar incisivamente o território social em que o seu próprio discurso se desencadeava. O jogo de produção da diferença impunha-lhe uma permanente vigilância ante o *locus* de dimanação, circulação e validação da própria linguagem científica. Havia, pois, que refletir criticamente sobre a multiplicidade de regras e mecanismos institucionais que se abatiam sobre ele. Cumpre, assim, verificar que a consciência acerca desse outro procedimento foi bem matinal em Foucault. Tome-se esta declaração proferida ainda no verão de 1968 num debate no Círculo de Epistemologia e inserida nos *Cahiers pour l'analyse*:

Analiso o espaço em que falo. Exponho-me a desfazer e a recompor esse lugar que me indica as balizas primeiras do meu discurso; tento dissociar dele as coordenadas visíveis e sacudir sua imobilidade de superfície: arrisco suscitar a cada instante, sob cada uma de minhas proposições, a questão de saber de onde ele pode nascer: pois tudo isso que digo poderia ter como eleito deslocar o lugar de onde eu o digo. Embora aí esteja a questão: de onde você pretende falar, você que quer descrever - de tão alto e de tão longe - os discursos dos outros? Responderei somente: eu acreditei que falava do mesmo lugar que esses discursos e que, definindo seu espaço, eu situaria minha intenção; mas devo agora reconhecê-lo: de onde mostrei que eles falavam sem dizê-lo, eu mesmo só posso falar a partir dessa diferença, dessa ínfima descontinuidade deixada, já detrás dele, por meu discurso (FOUCAULT, 2000c, p. 96-97).

O trabalho da escrita para Foucault parece, assim, tomado de uma dupla radicalidade: supunha uma entrega sem condição ao seu exercício e, ao mesmo tempo, um combate corpo a corpo com todo e qualquer sinal que a pudesse sacralizar no espaço público. A escrita originaliza-se como o horizonte por meio do qual emanaria a possibilidade de novas formas de existência e de debate público no mundo social do segundo pós-guerra, que Foucault sentia como estando cada vez mais pressionado pelos discursos multiplicados dos pregadores da verdade objetiva e salvadora, redundando numa espécie de fascismo brando identificável nos discursos em voga (FOUCAULT, 2010c).

O projeto foucaultiano é, outrossim, todo ele atravessado pela consciência de que o saber se constrói unicamente no deslocamento, na transformação e na ultrapassagem dos problemas já refletidos e ensaiados por outrem. Essa espécie de ofício incansável e infinito da palavra escrita supunha que ele começasse por negar com veemência a designação de *teórico*. Seu caso não era o de alguém que intentava construir um sistema explicativo global, aplicável de maneira homóloga a diferentes campos ou problemas, mas, em vez disso, o de um investigador que se descobria inteiramente mobilizado por um processo de intensificação existencial que, após a finalização de seus livros, tão somente o levava a ser outro, isto é, a não pensar a mesma coisa que antes pensava.

Sua atividade reflexiva não se esgotava, contudo, nos livros. Especialmente na década de 1970, continuou a produzir, simultaneamente aos cursos que oferecia junto ao Collège de France, uma série de outros escritos e de intervenções públicas, os quais entrevia e justificava como propulsores de novos projetos adiante. Sua participação junto ao *Groupe d'information sur les prisons* e a criação de *Vigiar e punir* talvez sejam os melhores exemplos disso. Mas o importante, nesse caso, é reconhecermos que não se tratava de estabelecer um conjunto de procedimentos geral e válido em quaisquer circunstâncias. Longe disso. Declarou a propósito, numa entrevista: “o que escrevi não é jamais prescritivo nem para mim nem para os outros; é, quando muito, instrumental e sonhador” (FOUCAULT, 2010a, p. 290).

A prática da escrita, defendia ainda Foucault, traduzia uma dinâmica de articulação social que lhe importava assinalar. Se podia reconhecer que

se tratava nela de mais uma experiência que fazemos *inteiramente sós*, era também fato que escrever escapava à *pura subjetividade*, na medida em que amiúde sucedia que os leitores não retomassem o texto nos mesmos termos do autor, antes o cruzando, atravessando e ultrapassando com o propósito de construir a sua própria visão da realidade.

Na mesma entrevista, Foucault fez o balanço do que sucedera com *Vigiar e punir*, publicado cinco anos antes. Compreendia que, sendo embora um livro de *pura história*, as reações a ele eram sempre intensas, não obstante contrastadas. E isso teria sucedido porque, em seu entendimento, as pessoas “tinham a impressão de que se tratava de questões delas próprias, ou do mundo absolutamente contemporâneo, ou de suas relações com o mundo contemporâneo, nas formas em que este é aceito por todos” (FOUCAULT, 2010a, p. 295). Foucault podia então supor que sua escrita possibilitava a emergência do que os leitores podiam reconhecer como sendo suas próprias ligações à modernidade. Como se *Vigiar e punir*, focalizado nas práticas disciplinares e de enclausuramento dos corpos e das almas num período longínquo, não explicitasse senão a complexa territorialização da atualidade em torno da afetação da conduta individual pelas relações de poder-saber. Ora, o próprio Foucault (2010a, p. 295) admitiria a respeito que seu empreendimento historiográfico havia sido produzido à medida que ele fora participando, “durante alguns anos, de grupos de trabalho, de reflexão sobre e de luta contra as instituições penais”. Todo um trabalho *complexo e difícil* de problematização, produzido inteiramente no presente – levado por ele a cabo nas prisões de França dos anos 1970 – estaria assim na base de uma investigação essencialmente histórica. Por essa razão, quando o livro foi publicado, as reações foram imediatas, oscilando entre o reconhecimento, de um lado, de que o livro oferecia observações pertinentes e, de outro, de que tais observações eram também susceptíveis de bloquear a atividade dos técnicos. Ora, justamente essa vocação crítica e não prescritiva deixou em Foucault a viva impressão de que *Vigiar e punir* fora um trabalho bem sucedido. “Ele é lido”, reconhecia com entusiasmo, “como uma experiência que muda, que impede que se seja sempre o mesmo, ou de ter-se com as coisas, com os outros o mesmo tipo de relação que se tinha antes da leitura” (FOUCAULT, 2010a, p. 296). Era-lhe então lícito supor que *Vigiar e punir* nada mais fizera “do

que se inscrever em alguma coisa que estava, efetivamente, em curso” no processo de “transformação do homem contemporâneo em relação à ideia que tem de si mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 296). Reconheceu também que o livro operara nesse sentido como apenas mais um *agente*. E arrematou: “eis o que é, para mim, um livro-experiência, em oposição a um livro-verdade e a um livro-demonstração” (FOUCAULT, 2010a, p. 296).

Foucault repetiu amiúde que havia de ter coragem, ousadia intelectual e convicção na própria escrita, mas ser radicalmente modesto acerca do impacto, da influência e do uso que ela pudesse ter sobre e por terceiros. O que parecia preocupá-lo era, no mais das vezes, a forma como seus livros pudessem provocar uma interferência no processo histórico de constituição das formas de veridicção circulantes. No caso de *História da loucura*, era-lhe claro que havia obtido um efeito real “sobre a maneira como as pessoas percebem a loucura” (FOUCAULT, 2003d, p. 321). Por isso, dizia-se animado de uma esperança: a de que os trabalhos que produzia tomassem “a sua verdade uma vez escritos, e não antes” (FOUCAULT, 2003d, p. 321), que sua materialidade estava apenas em as pessoas poderem se servir deles para empreenderem formas particulares de luta. Entendia que não fazia uma obra no sentido clássico do termo, mas que procurava escrever coisas que pudessem ser utilizadas por pessoas diferentes e nos mais variados lugares. Para ser mais claro acerca do uso social que imaginava para os seus textos, recorreu, em uma conversa com estudantes americanos ainda no decurso dos anos 70, a uma analogia certa:

Eu imaginaria [...] meus livros como bilhas que rolam. Elas são captadas, tomadas, lançadas novamente. E se isso funciona, tanto melhor. Mas não me pergunte quem eu sou antes de utilizar minhas bilhas para saber se elas não vão estar envenenadas, ou se elas não são bem esféricas, ou se elas não rolam no sentido certo. Em todo caso, não é pelo fato de ter me perguntado a minha identidade, que você saberá se o que faço é utilizável (FOUCAULT, 2006, p. 80).

Nessa perspectiva, o papel do intelectual, consubstanciado em efeitos como aqueles testemunhados com *História da loucura* e depois com *Vigiar e punir*, seria precisamente o de “lutar contra as formas de poder ali

onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do ‘saber’, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do ‘discurso’” (FOUCAULT, 2003f, p. 39). Propunha-se ele, então, a abdicar por completo da posição de *juiz* ou de *testemunha universal*, acrescentando que fazia as análises que fazia não porque gostasse de arbitrar polêmicas, mas porque estivera ligado a certos enfrentamentos com a medicina, a psiquiatria, a penalidade etc. Queria-se, desse modo, bem afastado de uma tradição secular de pretensão à totalidade e à objetividade, não entrando no debate corrente em torno de uma avaliação do *estatuto político* da ciência ou na determinação das *funções ideológicas* que a ela se atribuíam. Para Foucault, era imprescindível encontrar meios de ultrapassar os universais históricos da razão e do progresso, próprios do Iluminismo, que caracterizavam a maquinaria filosófica hegeliana e que designavam a maioria dos intelectuais identificados com as correntes marxistas, estas, por sua vez, predominantes em quase toda a atividade crítica social de então.

Numa conferência que proferiu em Tóquio na primavera de 1978 tomou, como exemplo dessa transformação do papel contemporâneo do intelectual, o caso de uma disciplina que conhecia bem: a filosofia. Parecia-lhe que talvez ela pudesse desempenhar um papel de *contrapoder*. A condição para isso estaria em que esse papel não consistisse mais em impor, em face do poder, a própria lei da filosofia, e que ela deixasse de se pensar, simultaneamente, como *profecia*, *pedagogia* ou *legislação*. Isso porque, Foucault (2011d, p. 154) já o havia dito bem antes, “o papel da filosofia não é forçosamente o de adoçar a existência dos homens e lhes prometer alguma coisa como uma felicidade”.

Ao contrário, à filosofia seria reservada a tarefa de “intensificar as lutas que se desenrolam em torno do poder, as estratégias dos adversários no interior das relações de poder, as táticas utilizadas, os focos de resistência” (FOUCAULT, 2004c, p. 43). Numa palavra, que se não continuasse a arbitrar a questão do poder por intermédio de uma sobrecarga de tipo moral e jurídico – via dicotomia bem *versus* mal, ou legítimo *versus* ilegítimo –, mas que se a substituísse por uma questão na aparência ingênua e que, a seu ver, não era frequentemente formulada: *em que consistem, precisamente, as relações de poder?*

Por esse caminho, a filosofia abraçaria o desígnio de tornar visível não o escondido, mas o *próximo* e *imediato*, justamente aquilo que está tão intimamente conectado a nós mesmos e que, por isso mesmo, dele não nos apercebemos. Para Foucault (2004c, p. 44), a questão fulcral era: “quais são as relações de poder às quais estamos presos e nas quais a própria filosofia, pelo menos há 150 anos, está paralisada?”

Novamente, aqui, o pensador francês evoca a possibilidade da fundação de uma espécie de olhar descentrado, preocupado em circunscrever a partir de si mesmo um plano de exterioridade e, uma vez instalado nesse novo ponto de observação, a debruçar-se sobre o que estaria em funcionamento no seu interior: os jogos de linguagem imanentes ao saber filosófico sendo substituídos pela análise das relações que sustentam o pensamento no território social.

Já na introdução de *A arqueologia do saber* Foucault dava a conhecer que seu percurso intelectual consubstanciava uma recusa radical às territorializações identitárias. Era imperioso que dissesse que não era *isto nem aquilo*. Foi para inscrever a possibilidade de uma heteronomia congênita – uma ausência de rosto – que apresentou um diálogo em que ele mesmo respondia a um interlocutor imaginário acerca do sentido da existência sob o impacto do exercício da escrita. Com ele, encerrou a apresentação de *A arqueologia do saber*:

Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse – com as mãos um pouco febris – o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante dos olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livre quando se trata de escrever (FOUCAULT, 1987a, p. 20).

Toda uma poética da mutação nos é aqui apresentada. A necessidade de cunhar conceitos e aplicar diferentes instrumentos de análise passaria, em Foucault, a estar menos ligada à recepção e assimilação, em bloco, de

uma determinada herança intelectual do que à possibilidade de produzir uma forma de produzir conhecimento de tipo *idiomático*. O confronto com as sucessivas realidades em estudo, tomassem elas um caminho mais de tipo histórico, filosófico, literário, político ou outro qualquer, supunha nele a confecção de toda uma utensilagem específica e de uma nomenclatura inteiramente nova, mas que se devia exaurir por completo no interior das narrativas em que haviam sido geradas. Destarte, seus trabalhos pareciam querer dar-se a conhecer não tanto como veículos de uma paisagem definida, mas, na mão inversa, como um modo singular de construir uma dramaturgia espaço-temporal aos olhos dos seus leitores, que seguramente queria tomar de surpresa.

Com efeito, os textos foucaultianos materializam uma importante ocasião: de que o trabalho científico possa forjar, na sua inteireza, os objetos dos quais estaria autorizado apenas a ser porta-voz. Eles constituiriam, ao contrário, um incitamento à imaginação aberta no campo das ciências sociais e humanas, no interior das quais, então como hoje, quase sempre somos constringidos pela lógica da arregimentação, que conduz à escola de pensamento, à afiliação militante ou à importação de modelos rígidos como condição de partida das investigações. A réplica foucaultiana, nesse sentido, é certa:

Eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio, de livro em livro (FOUCAULT, 2003h, p. 229).

O essencial do seu empreendimento consiste, assim, em sustentar empiricamente a hipótese de que o afã por explicações universalizantes não poderia persistir como a economia geral que anima e sustenta a prática

de escrita nas ciências humanas e sociais. Daí que, em vez de pleitear um sentido inequívoco para o mundo e seu devir, a escritura apresentava-se a Foucault como devendo protagonizar um jogo peculiar, cujo único objetivo seria, exatamente, o de não fazer cessar o livre jogo da multiplicação dos enunciados. A síntese totalizadora deveria, portanto, ceder lugar à problematização perene, e cada escrito, tomado tão somente como a condição de emergência de um próximo escrito, viesse ele a ser redigido por ele próprio ou, tanto melhor, por terceiros (FOUCAULT, 1971).

As declarações explicativas acerca da natureza do seu trabalho davam conta de um intuito, que parece ficar mais transparente à medida que sua obra se desenrola, de dar corpo a uma *pragmática da diferença*. Além de seus livros propriamente e, sobretudo, nos cursos proferidos no Collège de France, iam-se sucedendo escritos por meio dos quais ficava patente a rejeição de todas as tentativas de capturá-lo e encapsulá-lo num saber disciplinar clássico, fosse ele historiográfico ou filosófico *stricto sensu*. Essa invariável negação identitária supunha que a natureza do seu labor apenas podia ser inteligível na ordem do hibridismo, do trânsito permanente entre fronteiras, bem como da experimentação e da ultrapassagem dessas mesmas fronteiras. Era por essa razão, talvez, que dizia imaginar-se entre pontos de espera e de suspensão e que o que produzia eram apenas *ofertas de jogo* abertas a todos quantos dele quisessem participar. Repetia que não tomava os seus livros “nem como tratados de filosofia nem estudos históricos”, mas, no máximo, como “fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 2003f, p. 336). Tome-se como exemplo o caso do seu último grande projeto de escrita, o da *História da sexualidade*, iniciado em 1976 com aparecimento do primeiro volume e concluído somente oito anos depois com a publicação dos segundo e terceiro. As previsões iniciais de Foucault foram-se alterando significativamente no decurso da pesquisa; a introdução ao segundo volume dava conta do resultado a que chegara a sua exigência de *reformulação teórica e metodológica*, após tantos e variados *riscos, interrogações e abandonos*. A investigação que então oferecia ao público leitor era, portanto, o resultado de uma experiência que materializou um exercício *longo, hesitante e que precisou ser retomado e corrigido*. Isso porque o programa de publicação previsto inicialmente

desorganizara-se ao longo do processo de trabalho. Aos poucos, o exercício foi-se tornando intimamente *filosófico*, consistindo em procurar “saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferente” (FOUCAULT, 1984, p. 14).

O ato de conhecer afastava-se, assim, da lógica tradicional do reconhecimento, da legitimação do que se sabe de antemão, da demonstração e da prova, para inaugurar, em seu lugar, uma dinâmica do olhar e da reflexão em direção ao múltiplo, ao distante e ao inusitado. Uma interrogação determinante então tomava vulto: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Daí seu acometimento a uma espécie de uma potência móvel do pensamento, alimentada por uma prática de *reescrita* necessariamente inconclusa.

Assim imaginada e levada a cabo, a prática da escrita era totalmente colocada ao serviço de uma *arte geral de existir*, consistindo no trabalho sistemático de desprendimento de si mesmo. Tratava-se, portanto, de empreender uma modalidade ética que explicitamente se situava nos antípodas da conversão do outro. É-se para si escrevendo livros, Foucault (2004e, p. 249) parecia estar sempre a repetir, sendo que em cada um deles a análise devia descobrir novas formas de interrogar “os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e pensar, dissipar as familiaridades aceitas”.

Ademais, o pensador francês insistiu na premissa segundo a qual o *eu não nos é dado* e que, dessa evidência fundamental, poder-se-ia deduzir também a consequência prática mais decisiva: a da autocriação como *obra de arte*. A ética da existência foucaultiana – sempre apresentada como “a prática refletida da liberdade” (FOUCAULT, 2004b, p. 267) – exigia, assim, autocriação onde outros descobriam quase sempre revelação interior e autenticidade, frutos estes de uma saturação psicologizante da cultura. Numa entrevista a Werner Schroeter, em 1982, Foucault (2011a, p. 107-108) é explícito quanto à necessidade de uma atitude de esquivia em relação ao discurso biográfico de raiz psicologizante:

A arte de viver implica matar a psicologia, criar consigo mesmo e com os outros individualidades, seres, relações, qualidades inominadas. Se não pudermos chegar a fazer isso na vida, ela não merece ser vivida. Não faço diferença entre as pessoas que fazem de sua existência uma obra e aquelas que fazem uma obra em sua existência. Uma existência pode ser uma obra perfeita e sublime, o que os gregos sabiam. Nós o esquecemos completamente, sobretudo depois do Renascimento.

Era então que se mostrava surpreendido com o fato de que, no mundo social contemporâneo, a arte se tivesse transformado “em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida” (FOUCAULT, 1995b, p. 261), lastimando que remetesse apenas a uma prática especializada feita por artistas. E, por isso, lançava duas perguntas decisivas: “entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (FOUCAULT, 1995b, p. 261).

Foucault parecia acreditar que uma multidão de estilos de existência irromperia a partir de uma prática de trabalho de tipo estóico. Em lugar de remeter para a concordância e harmonia de ideias, o cerne da atitude pessoal de um pensador deveria, para ele, ser deduzido em sua “filosofia como vida, em sua vida filosófica, em seu *ethos* (FOUCAULT, 2004f, p. 219). Assumia, então, que a coerência de seu projeto intelectual era essencialmente de natureza estratégica e apenas conduzida pelo ensejo ético que tomava para si mesmo: “se eu luto por tal questão ou por tal outra, eu o faço porque, de fato, essa luta é importante para mim, em minha subjetividade” (FOUCAULT, 2002, p. 344).

3 Conclusões

Por meio do ofício da escrita, Foucault desejava inserir-se no mundo – que entendia constituir-se perpetuamente numa rede infinita de poderes – lutando com obstinação contra a potência destrutiva que tão bem sabia abater-se sobre si. Entretanto, onde esta estivesse, estaria em germe, igualmente, a possibilidade da diferença e da mudança. Por isso, convocou-nos a imaginar que qualquer análise da dinâmica interior de uma determinada forma de poder que se proponha a colocar em cena o

que de arbitrário existe no familiar, criará porventura um tipo de nudez que tornará esse mesmo poder susceptível de interpelação e, quiçá, de desmonte. Toda busca da análise foucaultiana é, portanto, eminente e radicalmente crítica, na medida em que visa colocar em crise determinadas formas de veridicção, bem como as matrizes normativas e os modos de existência delas decorrentes, sem, contudo, ambicionar nenhum tipo de salvacionismo.

A trajetória intelectual de Michel Foucault pode ser tomada como um convite a uma prática da separação não dilacerada, nem triunfalizante, das formas de pensamento e, por extensão, de subjetivação que se desenvolvem em nosso entorno. Seus posicionamentos, por meio dos livros, dos cursos ou da gama de seus ditos e escritos, insistiram, em uníssono, que o gesto de desvio tinha origem num exercício escritural que tornasse possível a proposição de uma dispersão e de uma desorganização ontológica para além das soluções que o presente se encarrega de apresentar a nossos olhos como evidências sem contestação.

Referências

FOUCAULT, Michel. Conversa com Werner Schroeter. In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VII*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a. p. 102-112.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: _____. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina: Ditos & escritos VII*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. p. 157-168.

_____. Foucault responde a Sartre. In: _____. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina: Ditos & escritos VII*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. p. 169-175.

_____. O Homem está morto? In: _____. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina: Ditos & escritos VII*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011d. p. 151-156.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.

_____. É importante pensar? In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 354-358.

_____. Prefácio (*Anti-Édipo*). In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 103-106.

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010d.

_____. O intelectual e os poderes. In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 371-376.

_____. O poder, uma besta magnífica. In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010f. p. 155-169.

_____. Para uma moral do desconforto. In: _____. *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010g. p. 279-284.

_____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault, entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100.

_____. A escrita de si. In: _____. *Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 144-162.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

_____. A filosofia analítica da política. In: _____. *Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 37-55.

_____. A palavra nua. *Folha de São Paulo, Mais!*, São Paulo, 21 nov. 2004d, p.10.

_____. O cuidado com a verdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e. p. 240-251.

_____. O retorno da moral. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004f. p. 252-263.

_____. Política e ética: uma entrevista. In: _____. *Ética, sexualidade, política*: Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004g. p. 218-224.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ética, sexualidade, política*: Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004h. p. 294-300.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p. 203-222.

_____. Conversação com Michel Foucault. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 13-25.

_____. Entrevista sobre a prisão: o livro e seu método. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c. p. 159-174.

_____. Foucault estuda a razão de Estado. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003d. p. 317-322.

_____. M. Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as “estruturas do poder”. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003e. p. 306-316.

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003f. p. 335-351.

_____. Os intelectuais e o poder. M. Foucault. Conversação sem complexos com um filósofo que analisa as “estruturas do poder”. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003g. p. 37-47.

_____. Poder e saber. In: _____. *Estratégia, poder-saber*: Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003h. p. 223-240.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: _____. *Problematização do sujeito*: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Ditos & escritos I. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 331-344.

_____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a. p. 137-174.

_____. O que é um autor? In: _____. *Estética*: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b. p. 264-298.

_____. O filósofo mascarado. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*: Ditos & escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 299-306.

_____. Prefácio à edição inglesa. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*: Ditos & escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 182-188.

_____. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*: Ditos & escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c. p. 82-118.

_____. *Raymond Roussel*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-278.

_____. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987a.

_____. *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987b.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Entrevista com Michel Foucault (entrevista com J. G. Merquior e S. P. Rouanet). In: _____. (et. al.). *O homem e o discurso (a arqueologia de Michel Foucault)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971. p. 17-42.

Data de registro: 29/04/2012

Data de aceite: 22/01/2014

HIPÓCRATES X HIPOCRITÉS: O DESTINO DA EDUCAÇÃO DECIDIDO EM UMA LETRA?

*Vinicius Bertoncini Vicenzi**

RESUMO

Este artigo pretende apresentar uma discussão entre dois caminhos paradigmáticos aos quais a pedagogia parece se submeter historicamente. O primeiro deles, o caminho de Hipócrates, numa destinação médico-científica. O segundo, o de Hipocrités, numa destinação artístico-retórica. Não se espera, nessa breve discussão, contudo, uma definição a respeito de uma possível tomada de decisão, voluntarista, acerca dessas destinações. Não se trata, também, de um mero jogo de palavras. A intenção aqui é buscar, no referencial da filosofia antiga e da etimologia dos vocábulos gregos, duas maneiras de ver o processo de relação dos saberes com a verdade, relação esta que produz uma série de impactos sobre a maneira como enxergamos o processo educativo.

Palavras-chave: Destino da educação. Filosofia da educação. Hipócrates. *Hypokrités*. Retórica.

ABSTRACT

This article aims to present a debate between two paradigmatic paths through which pedagogy seems historically to submit itself. The first of them, Hippocrates' path, in a scientific-medical destination. The second, Hipocrites' path, in a rhetorical-artistic destination. It is not expected here, in this brief exposition, any definition between a decision-making, willfull, about these destinations. It is not, also, a mere wordplay. The intention here is to search, in ancient philosophy's references and in Greek vocabularies' etimology, two ways of seeing the process between

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto/Portugal. Bolsista da CAPES – Proc. nº 10795/13-8. Membro fundador da Sociedade Brasileira de Retórica (SBR). Membro do grupo de pesquisa “Aesthetics, Politics and Art Research Group” do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto. *E-mail*: viniciusvicenzi@gmail.com

the relation of knowledges and truth, relation which produces a series of impacts over the way we understand educational process.

Keywords: Education's destiny. Philosophy of education. Hippocrates. *Hypokrités*. Rhetoric.

1 Hipócrates: o destino-médico

Aproximemo-nos do que chamamos de destino da pedagogia. A que a pedagogia está destinada? Ou a que se destina, a que se envia? O que quer a pedagogia? Aludimos a dois lugares, ou melhor, a dois personagens: Hipócrates, o médico; e Hipocrités, o ator. Uma letra, *a* ou *i*, decidindo o futuro de nós, professores. E o que significa essa letra? Antes de uma consideração filosófica desses dois personagens, vale a pena a atenção à palavra¹. Hipócrates, antes de significar o famoso médico, “pai” da medicina ocidental, significa *hipo-crates*, ou seja, uma palavra grega formada por dois radicais, *hypó*, prefixo que significa “abaixo”, daí “hipotermia”, “hipotálamo”, etc., e por *krátes*, derivado do verbo grego *kratéo* que significa “ser forte”, “ser poderoso”, com o sentido de “governar sobre”, “conquistar”. O substantivo correlato a esse verbo é *krátos*, que significa “força”, “poder”, “regra”, “soberania”, “vitória”, cuja raiz é *krás*, que significa simplesmente “cabeça”, ou seja, *krátos* traz consigo o sentido de “poder”, de “regra”, como organização, como regulação “racional”. Assim, no aspecto etimológico, ao falarmos de uma pedagogia hipocrática, estamos falando em uma pedagogia baseada num poder, em regras racionais, em uma certa governabilidade dada desde um plano inferior, um plano humano. Já Hipocrités, antes de significar especificamente o ator, também é composta por *hypó*, ou seja, “abaixo”, mas também por *krités*, cuja raiz é o verbo *kríno*, “separar”, “escolher”, “decidir”, “julgar”, “questionar”, de onde se formará também a importante

¹ As considerações etimológicas aqui feitas provêm da plataforma online *Perseus Digital Library* <www.perseus.tufts.edu/hopper> e do seu respectivo dicionário: LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1940. Disponível em: <www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057>. Acesso em: 24 jan. 2013. Manteremos, para efeito de discurso, as aliterações para o português, substituindo o “k” e “y” gregos pelos nossos “c” e “i” respectivamente.

palavra *krísis*, cujo sentido originário de separação e julgamento está ligado a um evento, a algo importante de ser decidido, como uma guerra, por exemplo. Hipocrités, assim, antes de ser o hipócrita, em sentido pejorativo, como aparece no Novo Testamento significando “o fingidor”, “o dissimulado”, significava em sentido originário “aquele que responde, que questiona desde baixo”, ou seja, desde os mortais, “aquilo que é importante, que merece consideração”. O ator, sentido a que Hipocrités passou a ser associado, não é, assim, aquele que finge, que representa, é, em primeiro lugar, aquele que responde desde o lugar de mortal a assuntos que nos interessam decidir, julgar, avaliar e, porque não, pensar.

É bom lembrar que o ator surge no palco quando salta do coro trágico um espaço para o questionamento, para a resposta. É quando surge a possibilidade do diálogo, também, do diálogo entre coro e personagens, entre coro e heróis. O corifeu é o primeiro a se descolar do coro, mas ainda é o seu porta-voz, ainda não é aquele que responde, mas aquele que fala em nome do todo. Aquele que responde recebeu desde a Grécia o nome de Hipocrités, o ator. É ele quem responde e questiona a cena trágica, imersa na relação homem *versus* todo, cuja *hybris* sempre presente nos dá provas de nosso erro fundamental por sermos humanos. Assim, o teatro grego, de onde advém o nosso ator, hipócrita, antes de ser um espaço de representação, onde o mundo, trágico, é representado, parece-nos mais um espaço onde o espírito trágico é vivido. Antes de falarmos em representação, a partir da qual há de se considerar dois mundos, o real e o representado, de onde virá o problema da cópia, parece mais sensato falar de um único mundo, vivido e compartilhado por atores e público. Todos reconhecem o trágico, todos reconhecem os mitos, não há, por parte daqueles que vivem o teatro grego, uma real consideração sobre o fato de os mitos estarem bem representados ou em que medida o estão, mas no fato do impacto da cena “representada”, na tragicidade compartilhada, catarticamente compartilhada, ou seja, afetivamente compartilhada. Nesse sentido, como um mundo de afetos é um mundo sensível, um mundo preenchido simplesmente pelas sensações, a nosso ver o que importa na arte do ator não é representar, mas causar, afetar. Eis porque o ator habita ainda um mundo sofisticado, um mundo só de sensações, assim como pretendia Crátilo ao recusar as investidas filosóficas de Sócrates (*Crátilo*, 430a-432a). É a filosofia que trará para

o teatro a questão da representação, um questionamento do seu lugar de ficção. Mas se o teatro é ficcional, se há um duplo sempre presente na relação que se estabelece entre cena e público, ou seja, se todos ali sabem que se trata de teatro, de um local aonde se vai para ver, ainda assim é preciso desconfiar da distância a que o teatro moderno e a modernidade nos legaram a partir, sobretudo, do romantismo. O estatuto duplo do teatro não significa, em sentido originário, tratar a ficção como um lugar seguro, de descompromisso daquele que assiste, já que aquilo, em sentido estrito, “não existe”, é obra de autor, etc., etc. A duplicidade teatral mostra a um grego não o que não existe, mas exatamente o contrário, mostra o que existe, só que revivido. Revive Agamêmnon, revive Édipo, revive todos os heróis trágicos, não como efetivamente viveram ou como todos conhecem, mas justamente na diferença de cada “contação”, de cada narrativa, “como poderia ter sido”. Eis o duplo para os gregos, não o verdadeiro e o falso, mas aquilo que sei e aquilo que não sei, aquilo que me foi contado e a possibilidade de ser contado diferente. Eis um outro sentido de história também, de pertencimento a um povo, a uma tradição. Não se trata de falsidade, trata-se de uma outra compreensão de verdade, apenas. E é por isso que provocavam os efeitos catárticos nas plateias. A emoção não se dá com o falso, mas com aquilo que é, com aquilo que é possível a alguém sentir. Se vemos no teatro, na sua hipocrisia, isto é, no trabalho dos atores, a proximidade com o falso, é porque talvez tenhamos perdido o verdadeiro sentido do verdadeiro. É em busca dessa disputa pelo papel da verdade no seu trabalho que a pedagogia encontra-se lançada, destinada. Hipócrates, o médico, ou Hipocrités, o ator? Eis dois modelos de verdade e, porque não, de método, segundo os quais a pedagogia pode voltar-se.

Hipócrates serve de método à pedagogia desde Platão, ao menos. Podemos desconhecer esse fato, podemos não ter isso em mente quando atuamos em sala, mas veremos que a influência platônica no modo como concebemos o que precisa ser ensinado é determinante. O filósofo dá as seguintes indicações, retiradas do método do médico, para o nosso trabalho:

Inicialmente, decidir se é simples ou múltiplo o objeto que desejamos dominar por meio da arte e ensinar aos outros; de seguida, no caso de ser simples, examinar suas propriedades e o modo de atuar

naturalmente sobre determinados objetos, ou o inverso: como sofre a influência destes. Vindo a ter muitas formas, começar por enumerá-las e determinar para cada uma o que foi feito antes para a forma única: ver como e em que atua por sua natureza ou por que coisas e em que condições ela pode ser afetada (*Fedro*, 270d).

O que essa primeira indicação do método hipocrático nos revela é, portanto, nosso procedimento de divisão do conhecimento. Para saber uma coisa, é preciso saber se ela é composta ou não. Por exemplo, para saber gramática é preciso saber morfologia, sintaxe, semântica, etc., e assim procedemos, dividindo o saber para melhor compreendê-lo, para ver que relações possuem uns com os outros, o que influencia o *quê*, e *qual* a melhor ordem para podermos ir compreendendo os assuntos. Só isso explica o nosso fato de dividir os conhecimentos em anos e acreditar numa sequência entre eles. Mas não é só isso. Esse método hipocrático serve a Platão como paradigma para julgar todo tipo de conhecimento. É assim que os princípios aqui indicados servem para julgar a retórica no *Fedro*, por exemplo. Ter como base, portanto, o método da divisão, que Platão chamará de *diáresis*, o que aparentemente é apenas um princípio racional, traz consequências sérias para o ensino de outros saberes. Também nós, em nossas salas de aula, parecemos privilegiar os conhecimentos e as disciplinas que podem ser divididos e sequenciados como propõe o método hipocrático. Platão fala explicitamente que “se lhe faltar [ao orador] o menor desses requisitos [hipocráticos] ao ensinar, discursar ou escrever, por mais que presuma falar de acordo com a arte, dos dois [homens] o mais sabido é o que não se deixa convencer” (*Fedro*, 272b), ou seja, só aquele que conhece as indicações do método hipocrático e o segue é que poderá ser chamado propriamente de especialista, nesse caso, retórico. O método hipocrático serve, assim, como regra, desde onde é possível julgar quem é e quem não é retórico. Lembremos apenas que quem estabelece essa regra não se considera retórico, ao menos não num primeiro sentido, mas filósofo, e que o método é importado da medicina. Cabe, portanto, a pergunta pela legitimidade de tal julgamento.

Mas ainda que ignoremos a questão da sua legitimidade, o fato é que o método hipocrático estabelece um regime de ordenação entre os saberes, uma espécie de governo entre eles. Porém, diferentemente do

que indica a palavra *hipó-crates*, a governabilidade aqui não parece vir de baixo, mas de cima. O saber não é ordenado de baixo para cima, mas inversamente. É o tipo de conhecimento que passa pelo método hipocrático que serve de paradigma para os outros conhecimentos. Claro que se trata ainda de uma ordenação vinda de baixo, no sentido de que é discutida e estabelecida desde um plano humano, do diálogo platônico, mas chama a atenção que o tipo de ordenação estabeleça primeiro o que se colocaria em cima, no topo da pirâmide do conhecimento, a filosofia, e depois os outros saberes. É curiosa também a cooptação que Platão empreende sobre a pedagogia, a poesia e a política. Explicitamente no *Fedro*, Platão, ou melhor, Sócrates, exorta seu interlocutor a dizer a Lísias, seu professor, mas também a Homero e a Sólon, ícones, respectivamente, da poesia e política gregas que,

se se ocuparem com tudo isso, cientes do que seja a verdade e se forem capazes de sair em defesa de seus escritos, quando chamados e se, como oradores, com seus argumentos deixarem o autor dos escritos em posição secundária: um indivíduo nessas condições não deverá ser designado por nenhum dos nomes correntes entre nós, mas apenas com o que se relaciona com o objeto a que ele se dedicou tão desinteressadamente (*Fedro*, 278c).

Esse objeto de dedicação receberá logo a seguir o nome de filosofia². Portanto, o que Platão quer, com o método hipocrático, é forçar todos os saberes a se aproximar da filosofia, a se tornar filosofia propriamente dita. Tanto a pedagogia quanto a poesia e a retórica estariam destinadas a isso.

Assim, as referências a Hipócrates não são gratuitas. Platão faz referências recorrentes à obra do médico em outros *Diálogos*, como o *Cármides* e o *Timeu*, e à medicina de uma forma geral, como aparece de forma paradigmática no *Górgias*, em que serve novamente para distinguir os saberes. Também ali a medicina é o que permite colocar a retórica num grau inferior, como adulação, atividade empírica e rotineira em que se encontram também a *toilette* e a sofística. O argumento platônico é

² Cf. *Fedro*, 278d.

análogo: “a *toilette* está para a ginástica como a sofisticada para a legislação, e a cozinha para a medicina como a retórica para a justiça” (*Górgias*, 465c). Todos os segundos termos encontram-se num patamar superior de conhecimento, sendo mais reais do que os ilusórios e aparentes primeiros. É assim que Platão pode dizer que a cozinha é uma adulação da medicina ao fazer o mesmo que, por exemplo, a *toilette* faz com a ginástica, ou seja, “uma prática malfazeja e enganadora, vil e indigna de um homem livre, que ilude com aparências, cores, cuidados da pele e do vestuário, a tal ponto, que interessadas em exibir uma beleza artificial, as pessoas descuram a beleza natural, proporcionada pela ginástica” (*Górgias*, 465b).

Há uma distinção, então, entre artificial (aparente) e natural, que merece uma maior consideração. Platão usa a medicina como paradigma porque é ela quem permite fazer essa distinção entre aparência e essência, entre visível e invisível, em última instância. No tratado *Da arte*, parte do *corpus* hipocrático, diz-se que se deve “opor o que se vê – e mais ainda o que se percebe – e se esgota na totalidade do espetáculo ao que se vê, porém como epifenômeno, como reflexo de um ser profundo que compete à inteligência (*gnóme*) ver” (PIGEAUD apud FRIAS, 2004, p. 62). Portanto, é a medicina quem permite a Platão lançar mão de sua teoria sobre a distinção “aparência” *versus* “essência”, “ilusão” *versus* “real”. Dito de outro modo, é a medicina a base de toda a filosofia ocidental, pois foi ela quem nos permitiu desconfiar dos fenômenos tais como eles aparecem em nome de uma verdade invisível, em nome de causas invisíveis que formariam os seres, permitindo a nós, humanos, um outro tipo de explicação da realidade. Isso é chave para entendermos como foi possível passar de um mundo estético para um mundo noético, ou seja, de um mundo onde o critério de verdade eram as sensações, base para a física pré-socrática, e também para a sofisticada, para um mundo onde o critério de verdade é dado pela compreensão racional dos fenômenos. É a medicina clássica que faz essa passagem. Platão fala claramente que

a medicina, quando trata um doente, observa primeiro a sua natureza, sabe a razão do que faz e está em condições de explicar cada uma das suas operações, ao passo que a cozinha, cujo esforço tende unicamente à produção de prazer, caminha para este objetivo divorciada de toda

a espécie de ciência, sem examinar a natureza e a origem do prazer, de uma forma que se pode classificar de totalmente irracional, sem distinções de qualquer ordem, conservando apenas por uma prática rotineira a memória daquilo que é usual fazer-se, com cuja repetição busca criar o prazer (*Górgias*, 501a).

Se a cozinha, a culinária, está totalmente “divorciada de toda a espécie de ciência”, e ela está diametralmente oposta à medicina, logo é a medicina o paradigma aqui de ciência para Platão. Se a matemática, especialmente a geometria, serve de modelo às teses platônicas, sobretudo sobre o ser, parece-nos ser a medicina o que propicia a Platão as bases para sua filosofia. Sem a medicina não se entenderia a passagem que Platão faz, nem provavelmente sem seus avanços teríamos chegado a aceitar a metafísica platônica por tanto tempo. A medicina é assim a base do projeto filosófico platônico, base do pensamento ocidental, serve como paradigma da própria filosofia³. E isso não é de todo absurdo se analisarmos o *Cármides*, por exemplo, no qual Sócrates é apresentado como um médico⁴, como um discípulo de Zalmóxis, médico de tradição pitagórica, e no qual, antes de iniciar a investigação filosófica sobre o que é a temperança e se ela se encontra presente em Cármides, propõe que se este se dispuser “de acordo com as instruções do estrangeiro [dos médicos trácios com quem aprendera a arte de Zalmóxis], a franquear-me tua alma, para que primeiro eu a submeto ao encantamento do Trácio [da medicina trácia], depois te aplicarei o remédio da cabeça” (*Cármides*, 157c). Ou seja, a filosofia não deixa de ser aí uma espécie de medicina que, assim como a trácia, aprendida por Sócrates no exército, ensinava que “não é possível tratar do corpo sem cuidar da alma” (*Cármides*, 156e). A própria dimensão pedagógica da filosofia platônica é também referendada pela medicina quando, no *Laques*, a educação é definida como “tratamento [*therapeían*, terapia] da alma” (*Laques*, 185e). O próprio conceito de ideia [*idéa*], talvez o principal conceito platônico, “foi originariamente empregado pelos médicos hipocráticos para designar a entidade nosológica responsável por um conjunto determinado de sinais e sintomas” (FRIAS, 2004, p. 79-80).

³ Ver a esse respeito Jaeger (2001, p. 519-521) e Frias (2004, p. 80).

⁴ Cf. *Cármides*, 155b e 156d.

E ainda no *Górgias*, ao final de seu intento pedagógico de mostrar o erro ateniense de condenar Sócrates, Platão habilmente faz uma espécie de premonição regressiva ao colocar na boca do filósofo as seguintes palavras: “serei julgado como o seria um médico num tribunal de crianças, acusado por um cozinheiro” (*Górgias*, 522a). Nem um clamor do médico Sócrates: “Tudo isto [de que me acusas] eu fiz, crianças, no interesse de vossa saúde” (*Górgias*, 522a), serviria a alguma coisa. Vê-se curiosamente, portanto, que nesse diálogo Sócrates não se exime do que lhe é imputado como crime, realmente corrompeu “a juventude, introduzindo a dúvida no seu espírito” (*Górgias*, 522b), falou “mal das pessoas de mais idade, tecendo sobre elas considerações desagradáveis, em particular ou em público” (*Górgias*, 522b), mas tudo isso fez em nome da saúde dos seus concidadãos, como um médico que, diante de um mal de seu paciente, a sua doença, precisa dar-lhe um remédio, por vezes, amargo. Se a filosofia platônica é médica e se, portanto, um dos destinos da pedagogia é Hipócrates, parece importante analisar em que medida nosso trabalho é ainda platônico e em que medida pode não o ser. Vale a pena considerar a metodologia empregada por Hipócrates para nos aproximarmos ou nos distanciarmos dela.

No tratado *Da arte*, Hipócrates faz uma afirmação fundamental:

para todo fato pode-se descobrir um porquê e, na medida em que há um porquê, o espontâneo não tem manifestamente nenhuma realidade [...] Ao contrário, a medicina, na medida em que é da ordem do porquê e da previsão, tem e terá sempre manifestamente uma realidade⁵ (HIPÓCRATES. *Da arte*, VI, 4, In: FRIAS, 2004, p. 60).

A pedagogia, numa destinação filosófico-hipocrática, portanto, atua no sentido de que existe explicação para todos os fatos e que essa explicação precisa ser buscada. E, além disso, o que nos parece o principal, esse porquê conhecido torna-se causa de explicação de outros fenômenos semelhantes, há um conhecimento previsível nessa destinação da pedagogia. O professor pode não saber o porquê de todos os fatos, mas os porquês que ele conhece dão conta de explicar e prever alguns fenômenos conhecidos.

⁵ Traduzido por Frias (2004, p. 60).

Esse modelo explicativo, cujas bases remontam à inseparabilidade do diagnóstico e do prognóstico na medicina hipocrática, parece conter alguns riscos. Em primeiro lugar, que o prognóstico, ou seja, que a previsão do futuro determine uma relação de presente que é a relação pedagógica. O encontro entre professores e alunos é assim já predeterminado por uma série de indicações de outras experiências semelhantes que aconteceram. Se todo diagnóstico é já também prognóstico, já que no “momento do encontro entre doente e médico, essa divisão [teórica] deixa de existir, pois o raciocínio clínico opera tanto com os dados da observação clínica quanto com a base de doutrinas médicas” (FRIAS, 2004, p. 46), ou seja, se não é possível um encontro “puro”, “neuro”, sem os conhecimentos prévios e sem uma projeção, por mais sutil, futura, há que, ao menos, questionar-se sobre o peso dado a uma coisa ou à outra. Quanto vale a observação clínica e quanto vale a doutrina médica? Ou, para a educação, quanto vale o acontecimento do encontro pedagógico e quanto valem as teorias pedagógicas? Que peso damos a cada coisa? Que freios são importantes para não prevermos o que sequer está indicado? Se em medicina isso é perigoso, pois pode pressupor, mediante um prognóstico errado, remédios equivocados para a doença existente, também em educação podemos formar algo contrário a uma “disposição natural”, ou seja, formatar um certo corpo numa direção oposta à sua.

Ainda dentro de uma metodologia hipocrática, é importante observar o papel da descrição no trabalho médico e verificar suas consequências para o nosso trabalho, “pois não é qualquer sinal ou sintoma que deve ser registrado; é necessário que haja uma seleção, um recorte do que é relevante para a história clínica de cada doente” (FRIAS, 2004, p. 61). Ora, impossível não ver nessa seleção, nesse recorte e nessa anotação dos sinais ou sintomas, o trabalho pedagógico de escolha de conteúdos e materiais de acordo com uma certa observação do grupo. Se o recorte pedagógico, em sua maioria, não seleciona o que é “relevante para a história clínica de cada doente”, mas do grupo todo, parece que a grande tarefa pedagógica é olhar clinicamente as individualidades e propor, sempre que possível, “remédios” individuais; uma medicina homeopática, em que as individualidades são consideradas, em contraposição à medicação halopática e genérica, que são hegemônicas. Essa sistematização do trabalho de registro e descrição

das atividades parece ser o grande desafio da pedagogia hipocrática, assim como também o é para a sua medicina, já que é da correção e do aproveitamento desse trabalho que pode resultar a cura ou a enfermidade dos doentes. Assim também o é para a saúde ou enfermidade de nossos alunos. É da acuidade do olho clínico de um professor, ou seja, daquilo que ele julga ser importante de registro, que pode resultar uma boa escolha ou um bom recorte de que tema, que discussões, que atividade trazer para o trabalho pedagógico.

Há, por fim, uma última consideração da medicina hipocrática cujas consequências para o trabalho pedagógico e para as ciências em geral necessita ser pensado. Hipócrates e seus discípulos usavam como recurso terapêutico, isto é, “como meios de diagnóstico, e não com o fim imediato de cura” (FRIAS, 2004, p. 63), a coação da natureza, ou seja, meios de forçar a natureza de um indivíduo a manifestar certos sintomas. Esses meios eram, por exemplo, “certos tipos de alimentos e de bebidas, para a eliminação do pus; caminhadas e corridas, para a eliminação dos suores e observação da respiração” (FRIAS, 2004, p. 62), tudo isso como forma de diagnóstico. Em termos teóricos, Hipócrates diz explicitamente que “a arte encontrou meios de coação pelos quais a natureza violentada sem prejuízo [...] revela àqueles que conhecem as coisas da arte o que é preciso fazer”⁶ (HIPÓCRATES, *Da arte*, XII, 3, In: FRIAS, 2004, p. 62) e esse conhecimento do que fazer é de posse exclusiva do médico, já que “a escolha do meio a ser utilizado para obrigar o corpo a se manifestar obedece a um certo critério que só o médico é capaz de possuir” (FRIAS, 2004, p. 62). Portanto, essa coação da natureza, violenta, mas sem prejuízos é o que revela ao médico o que fazer. Transpondo isso para o ambiente educativo significaria propor a nossos alunos certas atividades com o único fim de poder melhor entender o que se passa com cada um ou com o grupo, como forma, ainda, de diagnóstico. Isso parece indicar de alguma forma uma manipulação, algo a que os retóricos, paradoxalmente, eram sempre associados. O curioso, no entanto, é que essa manipulação já parece existir. As nossas avaliações não deixam de ser esse trabalho de forçar a natureza do aluno a responder de um certo modo, modo este escolhido de acordo com o que o professor entende ser o melhor. E não há

⁶ Traduzido por Frias (2004, p. 62).

que se esquecer, também, que as avaliações sempre cumpriram também um papel de diagnóstico, o de verificarmos como andam os “sintomas” dos alunos, seus conhecimentos e suas falhas.

Por último, há no *corpus* hipocrático um tratado cujos reflexos estão presentes em Platão e no pensamento ocidental por muitos séculos: a questão do preconceito cultural. No tratado *Ares, águas, lugares*, Hipócrates executa uma série de teorizações sobre os povos estrangeiros. É um tratado com o objetivo de compreender a influência de fatores ambientais sobre os estados de saúde e doença. Trata-se, porém, de um grande tratado de suposições frente ao outro. Dentre as pérolas hipocráticas podemos encontrar a que diz que “na Ásia, o clima é ameno, não havendo grandes contrastes entre as estações do ano; a natureza é generosa, tal qual os homens, que são belos, de boa estatura e dóceis; todavia a coragem e a impetuosidade não são seus atributos de caráter” (FRIAS, 2004, p. 65)⁷. Hipócrates está falando da Ásia, mas não seria de se espantar se estivesse falando do Brasil ou da América Latina, como fizeram os conquistadores europeus alguns séculos mais tarde. Por sinal, discursos muito semelhantes. Isso talvez só reforce o quanto o pensamento ocidental se viu e se vê ainda em dificuldade diante da observação do outro, dos seus costumes, de suas crenças e do quanto uma pedagogia hipocrática contribui para isso.

Talvez seja esse precisamente um dos grandes desafios de nosso tempo, repensar essa relação com o outro. A questão que chama a atenção, no entanto, não é que discurso é produzido, mas quais as intenções e implicações de fazer esse discurso do outro, de mostrar o quanto um tipo de cultura, que eu, escritor, desconheço, “condiciona as características físicas e morais de seus habitantes” (FRIAS, 2004, p. 63). Nesse sentido, é interessante ver que desde a base da metafísica ocidental, desde Hipócrates, portanto, essa consideração existe, sendo “um dos pontos culminantes de sua exposição [...] a importância conferida à política como meio capaz de condicionar a ação humana, de infundir coragem em um povo que, por natureza, não estava predisposto a ela” (FRIAS, 2004, p. 65). Se, de alguma forma, não estamos mais propensos a ter essa crença na relação com o outro estrangeiro, parece importante rever essa crença com o outro local, ou seja, em nosso próprio território.

⁷ Frias comenta essa passagem com base no texto de Hipócrates, *Ares, águas, lugares*, c. XII, 6, segundo a tradução francesa de Jacques Jouanna.

Parece também interessante, em educação, repensar até que ponto acreditamos demais nessa influência da política como contraponto a uma natureza mal composta. Até que ponto cremos que é a política, no trabalho pedagógico em cada sala de aula, que resolverá os problemas de um povo que “por natureza” não está propenso a ela. Com isso, obviamente, não estamos fazendo um discurso reacionário, mas apenas questionando até que ponto vai a nossa crença de que a política e a educação transformarão um povo enfermo em um povo sadio. Até que ponto cremos que podemos “infundir coragem em um povo”, o nosso, no caso? Ou até que ponto podemos infundir qualquer virtude, qualquer atitude no outro? E como fazemos isso? Não sei se é possível responder a tudo, afinal trata-se de uma crença, mas apesar disso parece importante perguntar, ao menos, para dar conta de que uma destinação hipocrática da pedagogia, metafísica, portanto, por princípio, traz consigo essa consideração sobre o ensino de “civilidade” ao outro.

2 Hipocrités: o destino-ator

Poderíamos, quem sabe, passar direto do método hipocrático para o método hipocrítico, ou hipócrita, e considerar essa outra destinação da educação. Mas antes parece salutar mostrar que essa passagem ou escolha não é fortuita, ou seja, não se trata simplesmente de uma aproximação entre duas palavras semelhantes, mas também de uma proximidade própria, cujo caminho, a segunda sofisticada, em parte, percorre. Vemos em Élio Aristides, um dos primeiros comentadores do diálogo *Górgias*, um orador latino, a tentativa de refutar justamente o argumento analógico platônico da superioridade da medicina como saber, frente a outros saberes tradicionais, frente a outros tipos de “curas”, aproximando novamente ensino e invenção. Diz explicitamente quanto aos saberes, em seu *Contra Platão: em defesa da retórica*, que “a medicina, que conhece todas as ciências humanas e é superior à arte da cozinha, vale pouco, penso, em comparação com as curas de Delfos que se revelaram aos homens em público e em privado para todas as enfermidades e sofrimentos” (ARISTIDES, 1987, p. 277). Élio Aristides retoma a questão da inspiração como superior ao conhecimento técnico da medicina, algo a que Platão já chamara a atenção, de algum

modo, no *Fedro*, com a loucura (*manía*) divina, mas que não o fazia deixar de lado a metodologia epistemológica que a medicina lhe conferia. Élio Aristides inverte o jogo. Coloca a cura “inspirada” num status acima da medicina, o “não saber” mítico-poético-religioso acima do “não saber” técnico-filosófico. Assim, o não saber, motivo de crítica da retórica e da sua associação com saberes ilusórios como a culinária e a *toilette*, não é mais razão para o seu descrédito. Pelo contrário, o não saber, do qual as sacerdotisas píticas são seu representante máximo, é um sinal de que se

até um momento desconheciam [as sacerdotisas] até os assuntos de seus vizinhos, de pronto sabem os de todos os homens, pronunciam discursos ante a presença do deus, governam os assuntos públicos e se convertem em guias do que há que se dizer ou fazer em todas as ciências e artes (ARISTIDES, 1987, p. 278-279).

Ou seja, tornam-se o modelo de ação para todas as coisas.

Esse não saber abre, também, a possibilidade de se partir de outros princípios para o ensino, não mais partindo do saber, do qual a medicina representara seu melhor exemplo, mas partindo do não saber. Essa ignorância, que curiosamente deveria ser a base da pedagogia socrática, mas não o é (ao menos não é o mesmo tipo de ignorância), o sofista tardio remonta à sua origem própria que é o discurso religioso, mítico. Nessa “rememoração”, no entanto, Élio Aristides permite que a invenção tome o lugar de princípio de ensino, algo valioso para o ensino retórico, mas também artístico e, porque não, religioso. Esse fundo mítico, de onde saem a religião grega, o teatro grego e, também, a retórica grega, é o que pode servir para repensar um outro modelo de destinação da pedagogia. Élio Aristides pergunta a si mesmo “como ensinam as Musas?” (ARISTIDES, 1987, p. 296) e responde que não ensinam abrindo escolas, mas movendo e excitando “a inventiva em nossas mentes” (ARISTIDES, 1987, p. 296). A disposição inicial, portanto, do ensino “pítico”, desse ensino “inspirado”, é o de mover e excitar as nossas invenções. Ora, mover e excitar algo era justamente o trabalho pedagógico de sofistas e oradores. Mover e excitar a inventividade significa também tirar desse ensino mais “tradicional”, em sentido grego, a prerrogativa de um ensino despotencializador, de um

ensino que retira dos seus alunos sua potência ao deixá-los “reféns” do discurso do professor. O que Élio Aristides reforça é que, ao contrário, o discurso mítico, poético, inspirado, quando ele ensina, esteja ele de posse das Musas, dos poetas, dos oradores e, porque não, também dos filósofos, ensina o aluno a inventar⁸. Num primeiro sentido, ensina o aluno a interpretar, já que é um discurso “cifrado”, um discurso que pede interpretação. Um oráculo não diz o que vai acontecer, mas dá indicações, imagens, do que pode acontecer, em um caso ou em outro. Move e excita as mentes a inventarem também no sentido de que os convida a agir, e toda ação é desde o início uma cri-ação. É preciso que eles criem uma resposta, uma ação frente à frase paradoxal da sacerdotisa. É nesse sentido que Hipocrités, o nosso ator grego, pode voltar à cena. É ele quem surge no palco grego como aquele que responde, sentido primeiro de Hipocrités. O ator “representa”, ou melhor, simboliza, o que todos nós, humanos, precisamos fazer frente ao que é misterioso, ao que é desconhecido, mas do qual temos algumas pistas, vislumbramos algumas saídas, alguns caminhos. É ele justamente quem primeiro é movido e excitado em sua mente a inventar, a inventar uma resposta, uma saída. Eis o primeiro aluno das Musas, o Hipocrités, vivenciando a nossa tragédia, aquilo que é trágico em nós. O ensino, desde essa perspectiva, é então um ensino para a ação, para a resposta, que o mesmo Hipocrités simboliza.

A educação, portanto, nessa destinação hipocrítica, ou hipócrita, contrária, portanto, à metodologia médica, é uma pedagogia da ação e da invenção. Mover e excitar um órgão, no caso, a mente, não deixa de ser também uma ação física, própria de um fisicalismo compartilhado por pré-socráticos e sofistas. Assim, não é estranho ver que essas duas palavras de uma pedagogia hipócrita apareçam nos tratados de retórica como duas das quatro partes a que um discurso retórico deve submeter-se.

⁸ Certamente, no restante do livro, Élio Aristides nem sempre é consequente com essa capacidade de invenção aqui outorgada ao aluno, toda vez que ela se insere numa visão hierárquica derivada da desigualdade de saberes em um e outro caso. Assim, por exemplo, diz adiante (ARISTIDES, 1987, p. 308) que “é próprio do mando inventar e ordenar, ao que escutar e aprender é próprio do inferior”. Ou seja, neste caso pareceria que a invenção é própria apenas de quem sabe. Adentrarmos a elucidação dessa aparente contradição do sofista nos levaria para além dos limites do presente trabalho.

A primeira é a invenção (*heurésis*, em grego), a busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso. A segunda é a disposição (*taxis*), ou seja, a ordenação desses argumentos, donde resultará a organização interna do discurso, seu plano. A terceira é a elocução (*lexis*), que não diz respeito à palavra oral, mas a redação escrita do discurso, ao estilo [...] A quarta é a ação (*hypocrisis*), ou seja, a proferição do discurso, com tudo o que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos (REBOUL, 2004, p. 43-44).

Todas essas indicações, no entanto, não nos remetem ao hipócrita primevo, ao ator grego, já que são fruto de uma estética nascente, que surge com Aristóteles e, com respeito à retórica, vai derivar em Cícero e Quintiliano, principalmente, como os grandes expoentes de tratados retóricos. Se só podemos aproximar-nos da hipocrisia grega, isto é, do trabalho de respondente de nossos problemas que o ator simboliza, por via indireta e não por meio de sua voz, isso não deixa de ser uma ironia do destino. Nossa hipocrisia, agora não mais em sentido grego, consiste justamente em tratar dos hipócritas, atores, como se a eles tivéssemos acesso. Se essa hipocrisia consiste numa mentira, ou não, isto é, numa história “falsa”, ou nem tanto, é algo a ser decidido no limite mesmo de nossa atuação que se inicia agora, ou seja, nos limites mesmos da nossa hipocrisia.

Comecemos, pois, pelo início: Aristóteles. O que significa, então, a ação, essa *hypókrisis*? O filósofo afirma que

esta ação ocupa-se da voz, das diferentes maneiras de a empregar para expressar cada paixão: ora forte, ora fraca, ora média; estuda igualmente os diferentes tons que a voz pode assumir, alternadamente aguda ou grave ou média, já que se ocupa do ritmo a ser empregado em cada circunstância (ARISTÓTELES, 1403b, p. 34-40).

Portanto, concentrar-nos numa destinação hipócrita para a pedagogia é se concentrar fundamentalmente na voz, de professores e alunos, naquilo que falam uns aos outros e, principalmente, no modo como falam com as suas vozes, nas suas possibilidades de intensidade de ritmo e

de harmonia, já que “não é sem importância, a fim de focalizar um assunto, exprimir-se de uma maneira ou de outra” (ARISTÓTELES, 1404a, p. 12-13). O que vem a ser, portanto, um estudo da voz, dos diferentes tons? É um estudo “objetivo” da voz, isto é, há um modelo de voz e de tons a seguir? Ou é uma busca de uma voz própria? Há realmente uma separação clara entre o próprio e o alheio, entre o original e o imitado quando falamos de voz? É aqui que entram em jogo as noções de ensaio, de improvisação e de repetição. Um ator assume, encontra uma voz mediante esse trabalho de buscar, de brincar, de modular a sua própria voz. Ritmos, harmonias, tudo isso também sobrevém ao ator mediante esse trabalho de ensaio, de repetição. A repetição não é, assim, imitação, mas renovação. Isso também nos ajuda a pensar porque nos parece sem sentido fundar uma pedagogia hipócrita nas descrições de ação dadas nos tratados retóricos. Se elas possuem algum valor e é muito interessante vermos o trabalho exegético de Aristóteles, Cícero e Quintiliano⁹ tentando postular regras e sentidos para diversos movimentos, seja das vozes, seja de uma linguagem gestual que os dois últimos incorporam¹⁰ para a sua retórica, a partir das *performances* de atores e oradores, fixarmo-nos somente nessas descrições é atar-se, ainda, ao sentido de ficção que justamente Aristóteles desejara e ao lugar ao qual submetera a retórica e as artes em geral, um lugar de fingimento, de representação, de imitação. E a isso sequer escapam os professores de retórica, sejam atuais, sejam antigos, e temos os exemplos de Cícero e Quintiliano para nos servir de prova¹¹. Todo trabalho descritivo

⁹ As citações de Quintiliano são traduções livres da versão inglesa publicada em 1920-1922 como parte da tradicional coleção Loeb Classical Library, traduzida do latim por H. E. Butler. Tal tradução encontra-se Disponível em: <http://penelope.uchicago.edu/thayer/e/roman/texts/quintilian/institutio_oratoria/home.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

¹⁰ “Já que as palavras nelas mesmas contam muito e que a voz adiciona sua força à matéria falada, enquanto o gesto e o movimento são cheios de significância, nós poderemos estar certos de achar algo como a perfeição quando todas essas qualidades estão combinadas” (QUINTILIAN, *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 9).

¹¹ A sistematização da retórica em regras parece perder sob os dedos o essencial da contribuição retórica, pois fixa sentidos de vozes, de gestos e movimentos que, se possuem em alguns casos sentidos muito potentes, como a descrição que Quintiliano faz da cabeça e dos olhos (QUINTILIAN, *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 66-81), em outros, devido às variações culturais e temporais, já não se pode afirmar o mesmo. Então, para além de uma observância detalhada e fiel das regras retóricas, penso que valha mais a pena buscarmos nos

desses professores¹² não atinge o âmago da questão, pois, como afirma o próprio Quintiliano, “apesar do fato de que o sucesso não pode ser atingido sem arte, é inteiramente impossível comunicar o segredo pelas regras da arte” (QUINTILIAN, *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 177 - tradução nossa da versão inglesa), ou seja, o ensino propriamente da arte retórica, pelas regras, serve mais como “dicas”, como “aspectos a ter em mente” do que efetivamente como técnica. E antes que seja possível ao platonismo retomar, então, sua crítica ao caráter de arte da retórica, o que pode ser o caso, tratando-a como uma espécie de empiria, de saber prático, como a culinária, isso, no entanto, não invalida, por outro lado, que exista um ensino e, de certo modo, uma aprendizagem nesse saber. Assim, ser ou não ser arte não define, como queria Platão, a possibilidade didática de um certo saber. O sofista e o professor de teatro podem continuar existindo mesmo que a sua arte não seja adquirida simplesmente pelo “conteúdo” do seu saber. Não é, também, como poderia ser uma segunda hipótese, também aludida por Platão, em especial no *Mênnon*, de que é a natureza simplesmente quem capacita ou não essas pessoas. Como exemplifica o próprio Quintiliano, “cada homem deve fazer conhecer suas próprias peculiaridades e deve consultar não só as regras gerais da técnica, mas sua própria natureza assim como uma visão de formação de sua ação” (QUINTILIAN, *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 180). É assim que se forma o orador, mas também o ator, já que o exemplo de Quintiliano vem de dois atores cômicos gregos, Demétrio e Estratocles, ambos excelentes, mas diferentes quanto às suas qualidades. Não há, portanto, um único modo de ser um bom ator ou orador, e a cópia simplesmente de um modelo único é talvez o pior efeito desejado, pois “se um desses atores tivesse apropriado qualquer dos truques do outro, teria produzido o mais inapropriado efeito” (QUINTILIAN, *Institutio Oratoria*, Livro XI, 3, 180). A questão, portanto, da ação teatral, de nossa *hipocrisia*, não é uma questão de cópia de um modelo único, identitário, e se há um trabalho de repetição no trabalho do ator ele é sem centro.

seus tratados as indicações gerais do que venha a ser a ação retórica e de sua contribuição para um pensamento em educação. Quanto ao trabalho com a voz e com os gestos, só a ação mesma, no momento das práticas e das improvisações, é que garantirá ou não o ganho de sentido.

¹² Cf. Cicero (2005, p. 171-181) e QUINTILIAN (*Institutio Oratoria* Livro XI, 3, 66-136).

E aqui vale a pena lembrar Deleuze quando pensa a repetição e adverte que “cada coisa só existe retornando, cópia de uma infinidade de cópias que não deixam subsistir original nem mesmo origem” (DELEUZE, 1988, p. 121). O ator, portanto, em seu trabalho de criação não deve, segundo Quintiliano, copiar o outro, nem mesmo copiar a regra, mas deve submetê-las à sua natureza e à sua forma de atuação. Ora, isso significa tirar do ator o papel de imitador, de representador, pois a representação, ainda que possa multiplicar infinitas figuras e momentos e dotá-los de automovimento, como as diversas máscaras, nem por isso essas máscaras “deixam de ter um único centro, que é o do grande círculo da consciência” (DELEUZE, 1988, p. 124). Há uma máscara do escravo, uma máscara do senhor, do rei, etc., estereótipo que a consciência faz retornar, torna presente, para que seja possível aos espectadores e dramaturgos julgar uma *performance*. Aqui se trata de algo diferente, de fazer com que a cada perspectiva, a cada ponto de vista, a cada ator, ou melhor, a cada atuação, “corresponda uma obra autônoma, dotada de um sentido suficiente: o que conta é a divergência das séries, o descentramento dos círculos” (DELEUZE, 1988, p. 124). Uma atuação não é assim referendada por convergir com outras atuações, por ser explicada pelas regras ou modelos dados pelos tratados retóricos ou estéticos, mas pelo sentido suficiente que possua justamente por ser *diferente*. Se a diferença aparece, de início, sempre divergindo de uma regra, é possível pensar, e Deleuze é um exemplo disso, que, se todos forem diferentes, ainda assim haverá diferença, pois a divergência não precisa de centro, mas de um outro. A cada outro há a divergência e, portanto, a diferença. O diferente não é mais o estranho, mas a própria “regra”. Só assim conseguimos inverter o sentido de cópia ou de simulacro ao qual o Hipocrités estava atado e ao qual o ensino, entendido em termos retóricos também esteve preso, pois agora podemos ver novamente no simulacro “o verdadeiro caráter ou a forma do que é – o ente” (DELEUZE, 1988, p. 121). O teatro, a ficção, não falam mais do não ser, do sentido sem referência, como queria Aristóteles, porque são simulacros, cópias menos reais do real, mas justamente por serem simulacros, simplesmente imagens, sem centro, falam daquilo que é, daquilo que existe, que é ser. E aqui o nosso Hipocrités pode aparecer de verdade, em cena, respondendo, como um simulacro que é, àquilo que também é, ou seja, pode responder

como imagem àquilo que nos aflige na condição de estarmos embaixo, na condição de mortais. A destinação hipócrita da pedagogia, assim, ao invés de revestir a educação e os professores, sobretudo, de uma áurea de falseamento, de fingimento, o que pode ser uma vertente de um tal destino, pode também revesti-los de “mais” ser, de “mais” verdade, pois, como indicava Quintiliano, a arte retórica torna cada um responsável em conhecer a sua natureza e exercitar-se em uma prática que condiga com ela e com o seu trabalho. Uma sala de aula dotada desse grau de responsabilidade e de autenticidade é capaz de pensar-se como obra, como

um movimento capaz de comover o espírito fora de toda a representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediatas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito (DELEUZE, 1988, p. 32).

E assim, quem sabe, fora das amarras hipocráticas, de controle, diagnósticos e prognósticos, a educação possa recriar-se num outro destino, também possível. Mais criativo, talvez. Hipócrates ou Hipocrités? Qual o destino da pedagogia? Alguém poderia perguntar: o que fazer para a pedagogia ter um ou outro destino? Talvez não seja essa, no entanto, a pergunta. Destino traz junto de si a noção de fatalidade, portanto, a que se destina a pedagogia é impossível saber. Visualizamos caminhos, mas continuamos na encruzilhada. Qual caminho seguir, no entanto, não depende, assim como o destino, totalmente de nós.

Referências

ARISTIDES, E. *Discurso I*. Madrid: Gredos, 1987.

_____. *Discurso II*. Madrid: Gredos, 1997a.

_____. *Discurso IV*. Madrid: Gredos, 1997b.

ARISTÓTELES. *Retórica*. v. 8. Tomo I. São Paulo: Martins Fontes, 2012. (Obras Completas de Aristóteles).

CÍCERO. *Retórica a Herênio*. São Paulo: Hedra, 2005.

- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FRIAS, I. *Doença do corpo, doença da alma: medicina e filosofia na Grécia clássica*. São Paulo: Loyola, 2004.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PERSEUS DIGITAL LIBRARY. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper>>. Acesso em: 24 jan. 2013.
- PLATÃO. *Diálogos: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibiades*. Belém: EDUFPA, 2007.
- _____. *Diálogos: Sofista, Político, Apócrifos duvidosos*. Belém: EDUFPA, 1980.
- _____. *Górgias*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- QUINTILIAN. Institutio Oratoria. Disponível em: http://penelope.uchicago.edu/thayer/e/roman/texts/quintilian/intitutio_oratoria/home.html. Acesso em: 15 fev. 2013.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Data de registro: 06/03/2013

Data de aceite: 22/01/2014

LA INCAPACIDAD MAYÉUTICA DEL ARTE EN LA SOCIEDAD PLATÓNICA

*Jorge Tomás García**

RESUMEN

La relación entre Platón y el arte de su tiempo es un tema bien conocido desde hace décadas. Si bien parece claro que Platón estableció una definición perenne sobre qué es el arte y su proceso creativo en la antigua Grecia, sin embargo debemos prestar atención a la función que para Platón el arte tenía en su sociedad ideal. ¿Para qué el arte? En su proyecto educativo –basado en la mayéutica como eje fundamental del aprendizaje – el arte está sometido al dictamen y censura de las demás ciencias empíricas. Este artículo pretende evaluar la verdadera relevancia educativa que el proceso artístico tenía para Platón a través de un análisis crítico de la sociedad planteada por el filósofo ateniense.

Palabras clave: Platón. Arte. Pintura. Educación. Mayéutica. Censura.

ABSTRACT

The relationship between Plato and the art of his time is a well known subject for decades. While it seems clear that Plato established a perpetual definition of what is art and the creative process in ancient Greece, however we must pay attention to the role that art had in Plato's ideal society. Why art? In its education process –based on maieutic as a fundamental learning motive – art is a subject to opinion and censorship of other empirical sciences. This article aims to evaluate the true educational relevance that Plato had artistic process through a critical analysis of society presented by the Athenian philosopher.

Keywords: Plato. Art. Painting. Education. Maieutic. Censorship.

* Doctor en Historia del arte y licenciado en Filología Clásica. Especializado en la Estética de la pintura griega clásica y su relación con la estética de Platón y Aristóteles. Profesor interino del Departamento de Historia del Arte en la Universidad de Murcia (España).
E-mail: jtg.jorge@gmail.com

1 Introducción

En la metáfora de la caverna del libro VII de la *República* de Platón es donde se tiene que analizar la verdadera capacidad social del arte para el filósofo ateniense. Para Platón lo que el arte tenía de valía o no es tan sólo apreciable a la luz de la sociedad y de su esquema compositivo. En ese proceso relativo a la mayéutica socrática que los individuos deben seguir para liberarse de las sombras de la caverna, el arte ocupa un lugar discutido y discutible. El concepto de παιδεία, normalmente traducido como “educación”, abarca un sentido mucho más amplio de lo que hoy en día podemos entender por “educar”. Para Heidegger, la única solución al problema es seguir las palabras textuales de Platón, *περὶ ἀγωγή τῆς ψυχῆς* o “dirigir la reversión del hombre entero a su esencia”. La verdadera meta del ciudadano es la de lograr una existencia desencadenada de las sombras, a través del conocimiento de la ἀλήθεια, de la “verdad”, como “desencubrimiento”, como contemplación de la realidad más verdadera y esencial después de haber alcanzado la verdad que arroja las εἶδη. De esta manera, el ciudadano tiene que conseguir una conversión del alma entera para poder ascender hasta una visión nítida, clara y verdadera de las cosas. Pero, ¿qué función tiene el arte, si es que tiene alguna, en este proceso fundamental de la filosofía platónica? Para poder responder a esta pregunta capital primero tenemos que analizar qué entiende Platón por arte dentro de la sociedad utópica planteada en algunos de sus diálogos de madurez. La respuesta la encontraremos en el trinomio del simulacro: μίμησις-εἶδος-εἰδωλον.

2 La definición del concepto μίμησις y la función de la imagen como simulacro

El contexto dramático es el adecuado para realizar una primera interpretación del complejo concepto de μίμησις. En este contexto la μίμησις, lejos del tradicional significado que posteriormente utilizará Platón en sus diálogos como principal arma arrojada contra el valor esencial del arte. La danza y la música se entendían como artes mayores con su propio lenguaje y, en ocasiones, abarcaban a las artes plásticas de la pintura o la escultura dentro de su propia teoría del arte se entiende como

“representación” de movimientos dentro de los espectáculos de danza¹, en el sentido de “*Darstellung*” y “*Ausdruck*”, y no como “*Nachahmung*”, “imitación”². Entonces, en el drama griego arcaico el concepto servía para significar “representar a través de la danza” (“*durch Tanz zur Darstellung bringen*”). El origen semántico de este significado arcaico se encuentra en el grupo de palabras derivadas de μῖμος³, seguramente con origen en Sicilia⁴, lejos del tradicional significado que posteriormente utilizará Platón en sus diálogos como principal arma arrojadiza contra el valor esencial del arte⁵. Hasta Platón, por lo tanto, la utilización de μίμησις no implicaba el sentido de copia fiel de la realidad y reproducción exacta de lo contemplado por el artista⁶.

En el siglo V a.C. se produce una variedad de usos y significados del concepto⁷, si bien se mantiene el sentido general relacionado con la raíz

¹ KOLLER, H. *Die Mimesis in der Antike: Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Berna: Francke, 1954. En la obra de Koller se realiza una interpretación de la μίμησις desde el libro III de la *República*, del concepto de “danza, baile”, (“*Tanzes*”), en *Leyes*, o del lenguaje, (“*Sprache*”), en el *Crátilo*. Además analiza detenidamente el libro X de la *República*, y la definición de “música” en la *Política* de Aristóteles; GOLDEN, L. Plato’s Concept of Mimesis. *BritJAesthet*, n. 15, v. 2, 1975, p. 118-131.

² SOBREVILLA, D. *La Estética de la Antigüedad: Estudios sobre lo bello y el arte en el pensamiento de Platón, Aristóteles, Cicerón y Plotino*. Valencia: Universidad de Carabobo, 1981. p. 21 y ss.; VERNANT, J. P. Image et apparence dans la théorie platonicienne de la mimesis. *Journal de psychologie normale et pathologique*, v. 2, 1975, p. 133-160; FLASHAR, H. Die Klassizistische Theorie der Mimesis. *Le Classicisme a Rome*, v. 25, 1978, p. 79-111.

³ KEULS, E. *Plato and Greek Painting*. Leiden: Brill, 1978. Realiza una revisión del significado de μίμησις en el contexto de la pintura griega y analiza la tesis de Koller.

⁴ SÖRBOM, G. *Mimesis and Art: Studies in the Origin and Early Development of an Aesthetic Vocabulary*. Uppsala: Svenska Bökforlaget, 1966.

⁵ MORAUX, P. La “Mimesis” dans les théories anciennes de la danse, de la musique et de la poésie. *LEC*, v. 23, n. 1, 1955, p. 3-13. Sostiene que ya en el siglo V a.C. μίμησις servía para designar cualquier tipo de representación artística y no sólo la danza o música.

⁶ DE ANGELI, S. Mimesis e Techne. *QUCC*, v. 57, 1988, p. 30: “La acción del mimo no implicaba una realización de fidelidad y perfecta identidad con el modelo en la imitación, más bien la se trataba de la capacidad de realizar una imagen expresiva gracias a la elección de una cualidad característica, del mismo modo la mimesis artística designa una acción centrada en la representación expresiva, a través de la elección de aspectos significativos”.

⁷ *Himno Délico a Apolo* (1.163), Teognis (370), Esquilo (*Cho.* 564), Píndaro (*Pitacas*

μῦμ- como la imitación a través de la apariencia externa de movimientos humanos o animales por seres humanos⁸. Platón no es ajeno a todos estos significados de μῦμησις y, por lo tanto, actúa como heredero de una tradición que le pertenece y, a la vez, como creador de un nuevo escenario conceptual. La μῦμησις en Platón es un gran principio formal que penetra en todos los aspectos de la existencia, como aparece en *Crátilo* (423c-424b), (426c- 427d) y *Leyes* (668a-b), siendo entonces una herramienta para investigar diversas formas de la realidad⁹. No se configura como un concepto fijo y único para ciertas formas de lenguaje o realidad, sino que se sirve de él para expresar una relación dinámica entre el mundo y las apariencias, bien a través de la pintura, o de la escultura, o de la danza¹⁰, como aproximación dialéctica a la realidad¹¹. Esta visión de la realidad como estructura jerárquica, por la que se puede ascender o descender según el nivel de falsedad o pureza ontológica, tuvo mucho éxito posteriormente ligado al significado de μῦμησις¹².

La representación de la imagen como simulacro, εἶδωλον¹³, es la tarea que desempeña el artista imitativo en la sociedad griega¹⁴. Incapaz de

12.21, frag. 94b Snell y frag. 107a Snell), Aristófanes (*Las ranas* 108-09), Eurípides (*Ion* 1429), Heródoto (3.37).

⁸ HALLIWELL, S. *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton University Press, 2002. p. 19 y ss.

⁹ MCKEON, R. Literary Criticism and the Concept of Imitation in Antiquity. *ModPhilology*, v. 34, n. 1, 1936, p. 1-35.

¹⁰ MURRAY, P. *Plato on Poetry*. *Ion*; Republic 376e-398b9; Republic 595-608b10. Cambridge University Press, 1996, p. 3-6.

¹¹ VERDENIUS, W. J. *Mimesis*. Plato's Doctrine of artistic imitation and its meaning to us. Leiden: Brill, 1949.

¹² Para ver el legado de la teoría de la mimesis de Platón en los siglos posteriores: BOYD, J. D. *The Function of Mimesis and Its Decline*, Cambridge, 1968, p. 5 y ss; AUERBACH, E. *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 522 y ss.

¹³ Las principales referencias a εἶδωλον se encuentran en *Gorg.* 463d2, 463e4, *Rep.* 382b10, 386d5, 443c4, 586c4, 587d6, 598b8, 599a7, *Theaet.* 150c2, 151c3, 191d9, 208c5, *Phaedr.* 250d5, 255d8, 276a9, *Soph.* 239d4, 240a5, 264c12, 266c6, 266d4, *Polit.* 286a1, *Leg.* 830b8.

¹⁴ MÁSMELA, C. *Dialéctica de la imagen: Una interpretación del Sofista de Platón*. Barcelona: Antropos Editorial, 2006, p. 14. El autor contextualiza de manera excelente el

llegar a la esencia real de los objetos, el artista se contenta con ofrecer una visión insuficiente y falaz de la realidad¹⁵, a través del engaño, ἀπάτη, ya que “las afinidades de la δόξα con la ἀπάτη y las formas de la ambigüedad pueden encontrar su confirmación en determinadas significaciones fundamentales de la δόξα”. Es en el *Sofista*, Platón codifica y establece las dos opciones posibles para un artista de su tiempo¹⁶. Por una parte, la μίμησις φανταστική, en la que las pinturas representan una verdad inferior con las proporciones y distancias manipuladas por parte del artista para crear una sensación de ilusión y engaño, de manera que los espectadores son incapaces de juzgar la validez de la obra (*Soph.* 234c4, d4, e5-6). Por otra parte, μίμησις εἰκαστική, que reproduce fielmente las dimensiones de la obra en largo, alto y ancho (*Soph.* 235d7-8). La relación entre la “copia verdadera”, εἰκόν, y la “mera imagen”, εἶδωλον, que se realiza en el *Sofista* es compatible con la diferencia que se establece en la *República* entre “opinión”, δόξα, y “conocimiento”, ἐπιστήμη¹⁷. El paralelismo que realiza Platón entre el sofista y el artista es total en este punto; los identifica a los dos como creadores de imágenes ilusionistas, φαντάσματα¹⁸, que creaban en el espectador una falsa creencia de realidad, produciendo simplemente simulacros. Un ejemplo de este tipo de simulacro es la pintura de sombras que se estaba desarrollando en la Grecia de Platón, σκιαγραφία, de la que tratará posteriormente en *República* (602a).

discurso platónico acerca de la imagen, situando los posteriores hitos filosóficos en torno a este problema. La clasificación de las diferentes concepciones filosóficas que realizo están basadas en su original planteamiento.

¹⁵ PANOFSKY, E. *Idea*: Contribución a la historia de la teoría del arte. Madrid: Cátedra, 1977, p. 15.

¹⁶ Ver especialmente NOTOMI, N. *The Unity of Plato's Sophist: Between the Sophist and the Philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

¹⁷ LYONS, J. *Structural Semantics: An Analysis of Part of the Vocabulary of Plato*. Oxford: Blackwell, 1972. p. 194 y ss. Enumera una serie de sinónimos que Platón utiliza para referirse a la τέχνη en el *Sofista* y en el *Político*. Para el significado y el uso de μίμησις en el *Sofista*, ver PHILIP, J. A. Mimesis in the *Sophistes* of Plato. *TAMPhilolAssoc*, v. 92, 1961, p. 453-468.

¹⁸ DELEUZE, G. Platón y el simulacro. In: *Lógica del sentido*, Barcelona, 2005, p. 295-309. (Ed. original: *Logique du sens*. Paris: Ed. De Minuit, 1969).

El sofista desprecia la imitación correcta de la naturaleza para servirse de una imitación conjetural cercana a la δόξα. Si bien ambos, artistas y sofistas, son capaces de dominar una μιμητική τέχνη, una técnica mimética, ninguno de los dos hace el uso requerido por Platón en su planteamiento social. La lucha de Platón contra sofistas se hacía todavía más complicada debido a la fama que tenían en la sociedad, ya que eran considerados como los depositarios de la verdad divina, herederos de la sabiduría poética de Homero y Hesíodo¹⁹. La distancia con los filósofos es considerable desde el punto de vista ontológico y epistemológico. Junto al sofista y al artista, es necesario analizar la opinión de Platón sobre los poetas, para poder finalizar con una conclusión final coherente que abarque todos los puntos de vista.

3 La transmisión y la recepción del mensaje

Efectivamente, los poetas son objeto de crítica y manipulación para el filósofo. En el *Ion* y en el *Fedro* se encuentran las críticas principales. En ambos diálogos el concepto capital es el de entusiasmo poético, ἐνθουσιασμός, y su relación con la técnica y el conocimiento, ἐπιστήμη-τέχνη. La no utilización de un método dialéctico por parte de las artes imitativas, y la carencia de τέχνη por parte de los poetas, centran el diálogo de juventud *Ion*²⁰. A partir de la crítica a los rapsodas incluye también a otros artistas como los escultores o algunos músicos (532e-533a), a los que no considera un buen ejemplo para el modelo de conducta adecuado y requerido para la ciudad, ya que su actividad consiste en recitaciones y

¹⁹ Las referencias a Homero en las obras de Platón son numerosas, variando el tratamiento y la intensidad de las críticas según cada obra: en GRISWOLD, C. The Ideas and the Criticism of the Poetry in Plato's Republic, Book 10. *JHistPhilos*, v. 19, n. 2, 1981, p. 135-150 analiza el problema llegando a la siguiente conclusión: en el libro X *Rep.* cita a Homero y Hesíodo pero no nombra sus obras, en los libros II-III de la *Rep.* ataca más a la *Iliada* que a la *Odisea* (libro II: 7 veces *Iliada*- 2 *Odisea*, libro III: 25 *Iliada*- 8 *Odisea*).

²⁰ VERDENIUS, W. J. L' *Ion* de Platon. *Mnemosyne*, v. 11, 1943, p. 233-262; LADRIERE, C. The Problem of Plato's *Ion*. *JAesthetArtCritic*, v. 10, n. 1, 1951, p. 26-34; FLASHAR, H. *Der Dialog Ion als Zeugnis platonischer Philosophie*. Berlin: Akademie-Verlag, 1958. p. 25 y ss.; MOORE, J. D. The Dating of Plato's *Ion*. *GreekRomanByzantin*, v. 15, n. 4, 1974, p. 421-439.

representaciones de recreaciones imitativas. Como se puede comprobar, el problema de la μίμησις sigue estando presente en todo el discurso de Platón. La carencia en el conocimiento del objeto artístico tratado hace que los trabajos realizados por los poetas imitativos sean didácticamente inútiles para la formación del espíritu de los jóvenes griegos, que actúan como último eslabón en la cadena del entusiasmo poético al ser la audiencia receptora del mensaje poético²¹. El poeta, dominado por un arrebató interior, no se sirve de ninguna técnica racional o dialéctica cuando crea su obra, partiendo de la noción griega de ποίησις. El poeta se encuentra “lleno de Dios”, ἔνθεος, “poseído”, κατεχόμενος, o “fuera de sí mismo”, ἔκφρων²², y de esta manera nunca podía llegar a poseer un verdadero conocimiento²³.

En el *Ion* la Musa designa la presencia divina que envuelve al poeta y le dota de inspiración, mientras que el verbo ποιεῖν se refiere a la idea de actividad creativa. Platón fue el primero que rompió con la idea arcaica del conocimiento relacionado con la presencia inspiradora de unas divinidades que alientan al poeta en el momento de creación poética y artística. También el filósofo Demócrito de Abdera (siglo IV a.C.) relacionó la creación poética con una reacción atómica del cuerpo²⁴. La definición que Platón hace del poeta, deja bien claro que abandona cualquier esperanza de utilidad para su Estado Ideal, a no ser que fuera capaz de adaptarse a ciertas prerrogativas básicas. La ilegitimidad del poeta, una vez que ha quedado claro que compone por un impulso de la naturaleza divina²⁵, le aleja de cualquier responsabilidad cívica en la ciudad, en la que el filósofo

²¹ GRIFFIN, J. The Social Function of Attic Tragedy. *CQ*, v. 48, n. 1, 1998, p. 39-61; DAVIDSON, J. Greek Drama: image and audience(s). *BIClassStud*, v. 48, 2005, p. 1-15.

²² *Leg.* (682a), (719c), *Men.* (99c), *Apol.* (22b-23e), *Ion* (533e-4e).

²³ DODDS, E. R. *The Ancient Concept of Progress and other Essays on Greek Literature and Belief*. Oxford: Clarendon Paperbacks, 1973 p. 117 y ss.; TIGERSTEDT, E. N. *Furor Poeticus: Poetic Inspiration in Greek Literature before Democritus and Plato*. *JHistIdeas*, v. 31, n. 2, 1970, p. 163-178.

²⁴ El concepto que tenían los pre-socráticos sobre la “inspiración” fue estudiado por DELATTE, A. *Les conceptions de l'enthousiasme chez les philosophes présocratiques*. Paris: Les Belles Lettres, 1934.

²⁵ BABUT, D. Sur la notion d' Imitation dans les doctrines esthétiques de la Grèce classique. *REG*, v. 98, 1985, p. 72-92.

debe ser el educador capaz de convertir el alma de los ciudadanos a través de la παιδεία, y no caer en la locura poética, μανία ποιητική²⁶, como base de la educación infantil.

4 La utilidad de la belleza

Los objetos resultantes de estos procesos creativos pueden ser calificados como bellos por parte de la sociedad y de los receptores de dichos objetos. La cualidad de la belleza es intrínseca en Platón a su función en la sociedad, pues ¿cómo iba a ser bello un objeto inútil o incapaz de producir enseñanza y conocimiento en el ciudadano? En el *Hippias Mayor*, diálogo que centra la discusión sobre la belleza, no se ofrece una solución estable y final al problema²⁷. Esta belleza aporética tiene diversos matices: “lo bello”, τὸ καλόν, es sinónimo de “lo digno”, τὸ σπουδαῖον, como una clase de nobleza moral, y de “lo útil”, τὸ ὠφέλιμον, como lo que nunca resulta superfluo. Hasta en cuatro se pueden dividir las definiciones que hace del concepto: la belleza como lo decoroso o favorecedor (*Hip.mai.* 296e2) la belleza como lo útil (*Hip.mai* 295e5) o adecuado (*Hip.mai* 294e5) y efectivo, la belleza como aquello que resulta adecuado para conseguir el bien y la belleza como lo que procura placer (*Hip.mai.* 303c8) a través de los sentidos más distinguidos (la vista y el oído). Este es el camino material para llegar a la posible contemplación de la belleza, de una belleza al alcance de los sentidos, de lo cotidiano y de la sociedad, pero una belleza difícil o, en palabras de Platón, χαλεπὰ τὰ καλά (*Hip.mai.* 304e7).

El otro camino es el camino trascendente. Si al camino material

²⁶ Para el significado de μανία ver VERDENIUS, W. J. Der Begriff der Mania in Platons Phaidros. *ArchivGeschPhilos*, 44:2, 1962, p. 133-151.

²⁷ TARRANT, D. *The Hippias Major*. Cambridge, 1928; MALCOM, J. On the Place of the Hippias Major in the Development of Plato's Thought. *ArchivGeschPhilos*, vol. 50, n. 3, 1968, p. 189-195; WOODRUFF, P. Socrates and Ontology: The Evidence of the Hippias Major. *Phronesis*, v. 23, n. 2, 1978, p. 101-117; MORGAN, M. The Continuity Theory of Reality in Plato's Hippias Major. *JHistPhilos*, v. 21, n. 2, 1983, p. 133-158; SOLMSEN, F. Parmenides and the Description of Perfect Beauty in Plato's Symposium. *AMJPhilology*, v. 92, n. 1, 1971, p. 62-70; LIMINTA, M.T. *Il problema della Belleza in Platone. Analisis e interpretazioni dell "Ippia Maggiore"*. Milán: Vita e Pensiero, 1998.

se accede a través de los sentidos, tal y como aparece en el *Hippias Mayor*, *Filebo*, para acceder al camino trascendente hay que servirse del intelecto y de la inteligencia. En el *Banquete* se traza el discurso sobre la belleza trascendente²⁸. El amor en el discurso de Diotima se presenta como un δαίμων, o espíritu, y la belleza está encuadrada entre los conceptos “verdad, bondad y belleza”. En el fragmento que trata sobre el tema (210-212), la belleza no se centra únicamente en los cuerpos o los objetos, sino que se amplía hasta llegar al sentimiento casi religioso de la filosofía que se desarrolla en el *Banquete* de Platón. En este texto, el filósofo ateniense extiende el significado tradicional del adjetivo καλός, incluyendo ahora la belleza de los conceptos abstractos e inaccesibles a la experiencia. De esta manera, la tradicional belleza física, ligada a los objetos y al mundo de los sentidos, queda totalmente devaluada frente a esta nueva concepción intelectual, que depende de su distancia con la Idea de lo Bello para catalogar el grado de belleza y verdad existente²⁹. Por lo tanto, la búsqueda de esta belleza se realiza mediante el Ἔρως, ya que se le atribuye a Eros todas las cualidades bellas y, por encima de todas, la de la Belleza. En algunos pasajes del *Fedro* (250b-c), la visión de la Belleza romántica de Platón se expresa como “el arte como amor”.

5 El arte en su contexto

El proceso de la mayéutica planteado por Platón tenía como base la justa y proporcionada utilización de estos conceptos teóricos. Tanto la μίμησις, como el concepto de καλός, o la dualidad εἰδώς-εἶδωλον, deben

²⁸ HUBER-ABRAHAMOWICZ, E. *Das Problem der Kunst bei Platon*. Winterthur: Keller, 1954. p. 9-14. analiza el significado filosófico del concepto de belleza relacionando la visión del *Banquete* con algunos fragmentos del *Timeo*, 29a, 30a, en el segundo capítulo “Die philosophische Bedeutung des Schönen”; WALTER, J. *Die Geschichte der Ästhetik im Alterum*. Hildesheim: Georg Olms, 1967. p. 202 y ss. “Kosmetische Elemente des Schönen”; BAEUMLER, A. *Ästhetik*. Berlin: Oldenbourg, 1934, p. 3-17, “Die Idee des Schönen”.

²⁹ La relación que se establece en el diálogo entre Sócrates y la belleza ha sido analizada por EDMONDS, R. G. Socrates the Beautiful: Role Reversal and Midwifery in Plato’s Symposium. *TAMPhilolAssoc*, v. 130, 2000, p. 261-285; LESHER, J. H. The Afterlife of Plato’s Symposium. *ClassicalJ*, v. 100, n. 1, 2004, p. 75-87.

ser interpretadas a la luz de una sociedad particular, de una sociedad cerrada. K. Popper sentó las bases de la interpretación historicista de la obra de Platón³⁰. Salvando los matices de la obra de Popper que se pueden considerar criticables o mejorables, su análisis es válido para comprender la sociedad platónica y, a partir de este análisis, ubicar al arte en su justa medida. Platón construyó teóricamente una “utopía” y una “eutopía”³¹. Un no lugar y un buen lugar, en 592a11 de la *República* se reafirman su proyecto teórico, el cual no puede existir en ningún lugar de la tierra. En esta sociedad el ciudadano como individuo particular deja de pertenecer a una esfera privada de la existencia para entregarse públicamente al Estado que determina su formación integral. La subordinación del individuo al Estado sería total y absoluta, controlando desde el nacimiento de los hijos hasta la organización teológica de la πόλις.

El principal cimiento sobre el que asientan los ideales utópicos de Platón se basan en una correcta educación de los ciudadanos desde el mismo nacimiento. El poeta, el artista o el sofista tradicional estaban totalmente desautorizados para realizar la tarea fundamental del Estado. La enseñanza no podía recaer en falsos intelectuales que no tenían una idea acertada de la verdad o la belleza, que malcriaban a los jóvenes con falsas historias de mitos, y que difundían un mensaje erróneo de la realidad. La justicia totalitaria del Estado platónico frenaba y bloqueaba cualquier atisbo de innovación de sus instituciones³², tal y como ocurría en Esparta o Egipto con el inmovilismo de sus instituciones³³. Uno de los instrumentos de los cuales se valía el legislador o el guardián para mantener la disciplina o el orden era el de la censura. Toda innovación cultural, religiosa, festiva o política debía ser seccionada rápidamente. Pero Platón era conecedor

³⁰ POPPER, K. R. *The Open Society and Its Enemies*. Londres: Routledge, 1945.

³¹ VIDAL-NAQUET, P. *Le chasseur noir: Formes de pensée et formes de société dans le monde grec*. Paris: Editions La Decouverte, 1981. p. 317; DUBOIS, P. The History of the Impossible: Ancient Utopia. *ClassicalPhilol*, v. 101, n. 1, 2006, p. 1-15; STECKER, R. Plato's Expression Theory of Art. *JAesthetEduc*, v. 26, n. 1, 1992, p. 47-52.

³² DEMOS, R. Was Plato a Fascist? *Classical Weekly*, v. 35, oct.1941/jun.1942, p. 243.

³³ DAVIS, W. M. Plato on Egyptian Art. *JEgyptArchaeology*, v. 65, 1979, p. 121-127; GODEL, R. *Platon a Héliopolis d'Égypte*. Paris: Les Belles Lettres, 1956; DONOVAN, B. R. The Do-It-Yourself in Plato's Republic. *AMJPhilology*, v. 124, n. 1, 2003, p. 1-19.

de que no podía existir una sociedad carente de arte o poesía, entonces ¿quién sería el encargado de difundir el mensaje artístico o poético? Platón entonces nombra a los guardianes como los encargados de salvaguardar la salud cultural del Estado.

Los guardianes de la *República* debían ejercitarse, como elementos básicos e imprescindibles de la educación, en la γυμναστική y en la μουσική³⁴. El guardián del Estado tiene que ser filósofo, fogoso, rápido y fuerte tal y como lo define en 376c-d, y además “la παιδεία del guardián se rige en todos y cada uno de sus momentos por el principio del discernimiento”³⁵. Los guardianes tenían la misión de controlar y censurar a los μυθοποιοί, a los “hacedores de mitos” (*Rep.* 378-e7), puesto que los niños debían educarse en historias válidas y aptas para su formación en la obtención de la σωφροσύνη, de la “prudencia, cordura, sensatez”, y de su obediencia a la autoridad establecida que velaba sobre el control de sus deseos en la sociedad cerrada. Resulta sorprendente que en la descripción que hace Platón de los guardianes falten elementos relacionados con lo guerrero o belicoso, ya que las enseñanzas gimnásticas y musicales eran su principal prioridad. Los guardianes son víctimas de un sistema opresor, autoritario, que limita las libertades individuales por medio de un sistema pedagógico dirigido y censurado. Los libros II-III de la *República* muestran algunos paralelismos con los libros II-VII de las *Leyes*, pues en ambos se censura la poesía como inmoral, pero se aceptaría si llegara a adaptarse a los principios morales reclamados por el Estado³⁶. La necesidad de verdad y de moral debía de ser una cualidad indiscutible para los narradores de historias (*Rep.* 399c-d), ya que el orden y la armonía en el alma se consiguen mediante un uso justo y equilibrado de las pasiones (*Rep.* 400d-401d).

Finalmente Platón, para poder encontrar una solución real, decide aceptar algunos tipos de imitación en su Estado. Serán aquellos artistas miméticos capaces de representar el buen carácter (*Rep.* 401b1-d3) los

³⁴ NETTLESHIP, R. L. *Lectures on the Republic of Plato*. London: MacMillan, 1937, p. 99 y ss., relaciona la μουσική directamente con la literatura y explica las causas.

³⁵ MARZOA, F. M. *Ser y diálogo: Leer a Platón*. Madrid, 1996. p. 70.

³⁶ PARTEE, M. H. Plato's Banishment of Poetry. *JAesthetArtCritique*, v. 29, n. 2, 1970, p. 209-222.

que tengan cabida en la sociedad platónica. En el libro III de la *República* Platón asume la importancia del arte en la sociedad, especialmente de la poesía³⁷. En 377d7-e3, destaca que lo primero en censurar son las mentiras innobles, cuando los dioses y los héroes son mal representados a través de un lenguaje falso, igual que en un pintor que no pinta lo que se ha propuesto pintar. La censura y la supervisión de las artes miméticas por parte de los guardianes apuntan a la παιδεία, puesto que Platón ejemplifica las futuras expulsiones de los artistas con ejemplos de poetas contemporáneos que perjudican la formación de la juventud griega, como Homero, Hesíodo o Esquilo³⁸. En *República* 395c, donde Sócrates concluye que los guardianes³⁹, denominados como “artesanos de la libertad del Estado en sentido estricto”, no deben imitar cualquier cosa que resulte inconveniente; en el caso de hacerlo, correspondería que imitasen ya desde niños los tipos que le son apropiados, como los valientes, moderados, piadosos o libres⁴⁰. En estos fragmentos del texto, el infinitivo μιμεῖσθαι es utilizado cuando trata de las melodías y ritmos adecuados en la representación musical⁴¹. En el libro III de *República*, los modos musicales, los instrumentos utilizados y los ritmos son considerados en relación directa con la formación del carácter de los ciudadanos⁴².

³⁷ DYSON, M. Poetic Imitation in Plato Republic 3. *Antichton*, v. 22, 1988, p. 42-53.

³⁸ En el ataque contra los poetas imitativos Platón siempre utiliza como ejemplos a los poetas que le parecían más trascendentes y a los que creía como mejores, especialmente a Homero y a los grandes trágicos del siglo V a.C., y no a la literatura considerada como “inferior”, ver URMSON, J. O. Plato and the Poets. *Plato on Beauty, Wisdom and the Arts*, p. 125-137.

³⁹ TARRANT, D. Plato as Dramatist. *JHellenicStud*, v. 75, 1955, p. 82-89. Ha identificado esos fragmentos que tienen una fuente dramática: *Charm.* 162d, *Eutidemo* 276b, *Crat.* 425d, *Rep.* 580b, *Polit.* 260c, 303c, *Phaed.* 115a, *Prot.* 327d. Además en algunos pasajes las metáforas sugieren el paralelo entre la asamblea y la audiencia del teatro, tratando el diálogo mismo como un drama, como en: *Symp.* 194a-b, *Prot.* 315b, *Crit.* 108b, *Phil.* 50b, *Theaet.* 193c. Una de las conclusiones a las que llega el autor es que todas las obras de Platón, excepto *Apol.* y *Epist.*, están escritas siguiendo un guión dramático.

⁴⁰ SÖRBOM. *op.cit.* p. 117-128. “Plato: the Second and Third Books of the Republic”.

⁴¹ Para una visión de la música contemporánea a Platón, y de la relación que se establece entre ambos: SCHUHL, P. M. Platon et la musique de son temps. In: _____. *Études platoniciennes*. Paris: Puf, 1960, p. 100-112.

⁴² LIPPMAN, E. *A History of Western Musical Aesthetics*. Londres: University of Nebraska

Las *Leyes* constituye el ejemplo sobre el que se basan las afirmaciones que apuntan a una actitud más consciente de Platón en sus últimos diálogos respecto al arte, mientras que en los primeros, conocedor de la dificultad de la censura sobre el arte, se presenta con una actitud más agresiva y extremista⁴³. En esta obra se encuentra la visión más relajada y sosegada de Platón hacia las artes, puesto que ya no se encuentra en un Estado Ideal, sino en una sociedad real donde debe primar el bienestar: los jóvenes son educados para tener sentimientos justos, y los de mayor edad pueden gozar y descansar del recreo en el arte de las Musas, (653d). En las *Leyes*, (801c), un Platón ya anciano, que no se empeña ya en la construcción de un Estado Ideal sino en la creación de un bienestar real, establece que el poeta no debe componer nada que no se adapte a la concepción de “lo justo” por parte del Estado, y además no debía exhibir sus obras hasta que no haya sido aprobado por los jueces y los guardianes de la ley. Es fácil citar en este momento el moderno concepto de “censura”⁴⁴. A partir de este modelo fija las pautas de la censura, o de la subordinación del arte al bien, y debido a la claridad con la que concebía el peligro de una excesiva libertad, reaccionó de manera tajante y extrema enunciando la primera teoría sobre la censura en el arte. Es precisamente en este punto donde reside la mayor modernidad de la teoría platónica: supo ver perfectamente el problema del pueblo, adentrarse en él y establecer los principios y las posibles soluciones.

Aún hoy en día constituye un argumento de actualidad, y siempre lo seguirá siendo, el grado de implicación del arte en la sociedad y la repercusión de los mensajes lanzados a través de los actuales “mass media”, antiguas representaciones poéticas y teatrales, en la conciencia de los ciudadanos de las modernas πόλεις y en la formación de un espíritu cívico ético y

Press, 1992. p. 10-11.

⁴³ VERSÉNYI, L. The Cretan Plato. *RevMetaphysics*, v. 15, n. 1, 1961, p. 67-80; MORROW, G. R. *Plato's Cretan City*. Princeton: Princeton University Press, 1960; BERTRAND, J-M. *De l'écriture à l'oralité: Lectures des Lois de Platon*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1999.

⁴⁴ Tal y como ya hizo GIL, L. *Censura en el mundo antiguo*. Madrid: Alianza Editorial, 1961. En la parte primera, capítulo II, p. 77-105 se refiere a Platón al tratar “La opinión de los filósofos”.

moral. Las artes miméticas en *Leyes*, entendiendo por “artes miméticas” el conjunto de música, danza, poesía, drama, pintura y escultura, pueden tener formas maravillosas y no sólo centrarse en la representación de las apariencias⁴⁵. Ya que, para Platón, la educación no consiste simplemente en la adquisición de conocimientos, sino que también versa acerca del aprendizaje en el amor y en las buenas costumbres, (653b). Los libros II-III de la *República* y, especialmente, los libros II-VII de *Leyes*⁴⁶, reafirman la visión platónica del arte a la luz de la educación, de la moral y de la política, haciendo una revisión de las artes para cambiar el modelo social y ético de su tiempo, a partir del análisis del poder psicológico del arte y de las ideas comunicadas por el artista al público⁴⁷. La idea de arte propuesta, e impuesta, por Platón debía cumplir con la verdad, *República* (484), y con la benevolencia, *República* (379), en la educación de los más jóvenes.

Hasta este punto se ha impuesto una visión jerarquizada de las artes, en la que tan sólo pueden ser admitidas aquellas que, de acuerdo con su misión mayéutica, pueden cumplir una labor social pedagógica. Si no tuviéramos el inicio del libro X de la *República* la visión de las artes por parte de Platón no hubiese sido tan polémica y contradictoria. Sorprende el tratamiento⁴⁸, además del tono más agresivo, que utiliza en este libro en comparación con los libros II-III⁴⁹. Además, también llama la atención que Platón vuelva sobre un tema que ya había tratado con anterioridad, si bien está absolutamente justificado que Platón examine una vez más, sobre esta base (la base de la teoría de las Ideas), el problema de la poesía.

⁴⁵ SCHIPPER, E. W. Mimesis in the Arts in Plato's Laws. *JAesthetArtCritic*, v. 22, n. 2, 1963, p. 199-202.

⁴⁶ Según el criterio convencional se encuentran ampliamente descritos en KRÜGER, J. (Ed.). *Ästhetik der Antike*. Berlin-Weimar: Laufbau-Verlag, 1964. p. 514 y ss.

⁴⁷ GILBERT, K. The Relation of the Moral to the Aesthetic Standard in Plato. *PhilosRev*, v. 43, n. 3, 1934, p. 279-294.

⁴⁸ BABUT, D. Paradoxes et énigmes dans l'argumentation de Platon au livre X de la République. In: BRUNSCHWIG, J. (org.). *Historie et Structure. Hommages à Victor Goldschmidt*. Paris: Vrin, 1985, p. 133.

⁴⁹ Para una justa interpretación de la relación entre los distintos diálogos platónicos CORLETT, J.A. *Interpreting Plato's Dialogues. CQ, New Series*, v. 47, n. 2, 1997, p. 423-437.

La opción del libro X como coda significa entender el contenido de dicho libro como un apéndice respecto al contenido anteriormente tratado en los demás libros.

6 La selección de los artistas en *República* 595a

El repentino cambio del comienzo del libro X de la *República* se justifica de inmediato, ya que se menciona la división del alma como argumento tratado con anterioridad, pudiendo ahora acometer la lucha contra la poesía, enemiga número uno de la razón, con el sólido argumento del alma ya asentado y con la Teoría de las Ideas expuesta⁵⁰. Personalmente, aquí encuentro el principal argumento para justificar la unión del libro X con el resto del diálogo. No se puede entender las afirmaciones tan duras de Platón sin saber en qué basa esas gravísimas acusaciones.

La mayoría de los argumentos platónicos contra las artes se encuentra en este libro X: en 595a-602b, a partir de una nueva definición de μίμησις, resalta la insuficiencia respecto a la realidad y al conocimiento de todas las artes miméticas, produciéndose la expulsión de todos los artistas. La teoría de las Ideas, desarrollada más ampliamente en los libros V-VII, es usada para demostrar la naturaleza de la imitación. Entre 602c-605c describe la principal arma de la poesía; aquella que afecta a la parte más corruptible de la mente humana produciendo devastadoras consecuencias, ya que el alma puede percibir la verdad sólo a través del pensamiento, no de los sentidos. La parte irracional del alma sólo puede ver apariencias. Por último, (605c-608b): el arte como fuente de una moralidad negativa y perjudicial en la sociedad, pues los mensajes asimilados de las historias son tan variados y arbitrarios como el ingenio y el poder del escritor y la receptividad que la audiencia permiten⁵¹.

⁵⁰ GILBERT, A. H. Did Plato Banish the Poets or the Critics? *StudPhilol*, v. 36, 1939, p. 1-19; Según WHITE, N. P. *A companion to Plato's Republic*. Oxford: Hackett, 1979, dentro de *República* se encuentran en ocasiones digresiones que no siguen un orden natural, encontrando el máximo ejemplo en 608b-608c cuando pasa repentinamente de hablar sobre la poesía a tratar directamente el tema de la inmortalidad del alma y sus respectivas consecuencias.

⁵¹ SKILLEN, A. Fiction Year Zero: Plato's Republic. *BritJAesthet*, v. 32, n. 3, 1992, p.

Mientras que en el libro III se propone la expulsión de algunos poetas imitativos, de aquellos que realizaban un uso profundo e indiscriminado de la caracterización dramática, en el libro X (595a) todos son expulsados. En 392d, había dividido la poesía en representativa, sobre todo refiriéndose a la tragedia y a la comedia, y no representativa, ya que ciertas poesías representativas son consideradas como poco aconsejables para la educación de los jóvenes y de los guardianes, (398a). En esta línea interpretativa, el punto 595a continúa con la antigua división realizada en los libros II-III; el ataque de Platón se centra en la poesía representativa imitativa, de diversión, ποιητικὴ καὶ ἡδονὴ μίμησις. Pero esta distinción entre la imitación utilizada en el libro III y la del libro X es insuficiente para resolver el aparente conflicto entre ambos libros; pues mientras en el libro III se permiten el género del ditirambo y poemas en los que los hombres honorables son enaltecidos, en el libro X se excluye, aparentemente, a todo tipo de artista imitativo. Así, la función del arte es la de impartir conocimientos, pero como se muestra incapaz de hacerlo, debe introducir a los jóvenes en la armonía del carácter y familiarizarlo con las rectas opiniones⁵². De esta manera, es necesaria la lectura del libro X como coda o remate final a todo el discurso anterior de la *República* para encontrar sentido a las conclusiones finales de Platón. La última prueba de este argumento se encuentra en 607a, cuando definitivamente conserva ciertas clases de poesía no representativa al admitir que sólo deberán admitirse en nuestro Estado los himnos a los dioses y las alabanzas a los hombres buenos.

Existen dos tríadas fundamentales en el libro X: una de ellas referida a los hacedores, (596-598), que consta de Dios-artesano-artista; y la tríada de habilidades, (600-602), formada por usar el objeto-hacer el objeto-imitar el objeto⁵³. Tres grados alejados de la verdad se encuentra el

201-208.

⁵² TATE, J. Plato and Imitation. *CQ*, v. 26, n. 3/4, 1932, p. 161-169; TATE, J. Imitation in Plato's Republic. *CQ*, v. 22, n. 1, 1928, p. 16-23; OATES, W. J. Plato's Philosophical Creative Artist. *Classical Weekly*, v. 35, oct. 1941/jun. 1942, p. 247; MASTRANGELO, M.; HARRIS, J. The Meaning of Republic 606a3-b5. *CQ*, v. 47, n. 1, 1997, p. 301-305; HALL, R. W. Plato's Theory of Art: A Reassessment. *JAesthetArtCritic*, v. 33, n. 1, 1974, p. 75-82.

⁵³ SCHWEITZER, B. *Zur Kunst der Antike: Ausgewählte Schriften*. Band I. Tübingen: Ernst Wasmuth, 1963, p. 53.

arte imitativo. La poesía se convierte en un peligro intelectual para todos aquellos que no tienen un antídoto contra ella, ya que en el caso de los objetos de tercer grado no hay forma de distinguir la verdad del error⁵⁴, y μίμησις en este contexto del libro X señala la relación entre una apariencia y la realidad de esa apariencia en cuestión. De esta manera, otro atributo peyorativo y negativo se le añade al arte mimético; el de “estar alejado tres grados de la verdad”. Como señaló Derrida, el único φάρμακον, “remedio”, contra este tipo de poesía imitativa es el conocimiento de las cosas que realmente son⁵⁵.

7 La realidad del arte y el conservadurismo platónico

El discurso teórico de Platón tiene un estricto paralelismo en el arte de su época. Su admiración por el arte arcaico o egipcio, alejan al filósofo de las novedades artísticas que se están realizando en la Grecia de su tiempo⁵⁶. Los testimonios directos sobre artistas son escasos en la obra de Platón, y sus citas sobre las diferentes prácticas artísticas están en ocasiones encerradas en una metáfora⁵⁷, o por analogía en comparaciones entre el discurso escrito y las obras pictóricas de los pintores. En *Político* (299d-e), se aprecia la complejidad que supone trazar una línea única de

⁵⁴ COLLINGWOOD, R. G. Plato's Philosophy of Art. *Mind*, v. 34, n. 134, 1925, p. 154-172.

⁵⁵ DERRIDA, J. *Dissémination*. Paris: Seuil, 1972, p. 237.

⁵⁶ DEMAND, N. Plato and the Painters. *Phoenix*, v. 29, 1975, p. 1-20; SCHUHL, P. *Platon et l'art de son temps*. Paris, 1933; RUMPF, A. Classical and Post-Classical Greek Paintig. *JHellenicStud*, v. 67, 1947, p. 10-21; STEVEN, R. G. Plato and the Art of His Time. *CQ*, v. 27, n. 3/4, jul./oct.1933, p. 149-155.

⁵⁷ LOUIS, P. *Les métaphores de Platon*. Paris, 1945. Cita los fragmentos metafóricos en la obra de Platón relacionados con distintos temas, respecto a la σκιαγραφία aparecen los siguientes, pp. 210: *Phaed.* 69b, *Rep.* 365c, 583b, 586b, *Theaet.* 208e, *Parm.* 165c, *Crit.* 107d, *Leg.* 663c. Además de esta técnica se nombran otras como υπογραφή o trazos de pintura en esbozo, en *Rep.* 501a, 504d, 548d, *Theaet.* 171e, *Leg.* 711b, 734e, 737d, 934c; περιγραφή o lo referido a los contornos y siluetas en *Leg.* 768c, 770b, 876e; διαγραφή o la delineación plana de las figuras en *Leg.* 778a-c. Sin embargo, las referencias a la escultura son bastantes menos numerosas y se centran en comparaciones de Sócrates con estatuas de Sileno (*Symp.* 215b, 216d, 221d) o alusiones a las obras del legendario escultor Dédalo (*Euthyphr.* 11b, 15b, *Men.* 97d, 98a).

pensamiento o de opinión en Platón respecto al arte, después de plantear la posibilidad de establecer un canon fijo para todo tipo de artistas imitativos, ya que está bien claro que todas las artes nos quedarían por completo destruidas y ya nunca más podrían nacer en el futuro, a causa de esa ley que interferiría toda búsqueda. De ahí que la vida, que ya ahora es difícil, se volvería entonces absolutamente intolerable.

Especialmente interesante y sorprendente para Schweitzer resulta la ausencia de grandes artistas del s.IV a.C., como Escopas o Praxíteles⁵⁸, y llega a proponer la hipótesis de que el verdadero enemigo al cual se refiere Platón en el libro X de la *República* es la Escuela de Sición, que en 369 a.C. fue conquistada y sirvió de base para los ejércitos tebanos, en el exitoso ataque que esta ciudad hizo a la Liga del Peloponeso. Durante este periodo, Sición alcanzó su cénit como centro artístico: sus escuelas de pintura alcanzaron fama por Eupompo, y atraieron a los grandes maestros Pánfilo y Apeles, que era jonio pero estudió allí y llegó a ser pintor de cámara de Alejandro Magno. La escuela de los pintores llamados sicionios ejerció una notable influencia, y de algunos de sus artistas nacieron las principales novedades del estilo pictórico, como los diseños florales y de follaje. Su tradición escultórica alcanzó el máximo nivel con Lisipo, natural de Sición, y sus alumnos. El trabajo de Pánfilo en Atenas fue conocido hacia el 388 a.C., y en él se encuentran las primeras evidencias de la técnica ilusionista de la *σκιαγραφία* o de la pintura de sombras. Anteriormente, el arte egipcio ya había mostrado que el uso de unos cánones matemáticos no implicaba el uso de perspectiva⁵⁹, y los griegos retomaron este antiguo camino ya recorrido.

Una de las técnicas que aparecen citadas en la obra de Platón es la *σκιαγραφία*⁶⁰, que consistía en realizar los contornos y *figuras* de los

⁵⁸ SCHWEITZER, B. *Platon un die bildende Kunst der Griechen*. Tübingen: Niemeyer, 1953. El gran mérito del libro es la doble lectura que realiza sobre Platón y el arte de su tiempo: por una parte destaca la crítica violenta sobre el arte ilusionista como fuente de un elemento emocional perjudicial para la educación, pero por otra parte resulta indudable la influencia que el filósofo tuvo para compartir el objetivo de los artistas de entrar en las mentes humanas.

⁵⁹ Esta hipótesis la defienden SCHWEITZER y BYVANCK, A. W. *Platon et l'art grec*. *Bulletin Antieke Beschaving*, v. 30, 1955, p. 35-39.

⁶⁰ Sobre este término ver PFHUL, E. Apollodoros ó *σκιαγράφος*. *JInstituteurs*, v. 25, 1910,

cuerpos mediante un sombreado que los dotaba de profundidad y relieve, República (523b). El concepto en sí mismo denota un interés por los efectos de la luz, como confirma Plinio (*HN*, 35.29). Platón señaló la cercanía entre esta nueva pintura ilusionista y el movimiento cultural de los sofistas, contraponiendo a la estética de la Imitación platónica la estética de la Ilusión gorgiana; pero, ¿en qué orden situamos esta oposición? Para Schuhl, si Platón se muestra tan severo con las artes es “seguramente porque les reconoce – por haberlas experimentado, sin duda – la influencia irracional que les atribuía Gorgias... y para contrarrestarla recurre al idealismo moral y matemático; contra los artificios de los ilusionistas apela a la medida, al número, al peso”⁶¹.

Aunque fue en la época contemporánea de Platón cuando la revolución griega en el arte llegaba a su mayor expresión, mediante un verdadero arte de vanguardia⁶²: los escorzos y los efectos de modelado a través del uso del claroscuro abrían una nueva etapa en el arte griego, y Platón tenía razón al sentir que algo se había sacrificado en aquel cambio: la función intemporal de la imagen poderosa, el faraón dominando para siempre a sus enemigos, tenía que abandonarse a favor de un imaginario fugaz instantáneo, que fácilmente podría tentar a un artista a la trivialidad.

En *Protágoras* (318c), Platón cita a uno de los artistas más destacados de su época, reconocido públicamente y admirado por encima del resto de los pintores, se trata de Zeuxis de Heraclea⁶³, también citado en *Gorgias* 453c, y que comenzó a pintar sobre 452 a.C. En la totalidad de la obra de Platón se pueden encontrar diferentes posturas sobre la pintura: en *Ion*, *Gorgias*, *Crátilo*, *República* II-VI, aparece el pintor como un miembro

p. 12-28; *JInstituteurs*, v. 27, 1912, p. 227-231; SCHÖNE, R. Skiagrafia. *JInstituteurs*, v. 27, 1912, p. 19-23.

⁶¹ SCHUHL, P. *op.cit.* p. 72.

⁶² Así la denomina GOMBRICH, E. H. *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Washington: Phaidon Press, 1959. “Reflexiones sobre la revolución griega”, p. 99-125.

⁶³ OVERBECK, T. *Die Antiken Schriftquellen zur Geschichte der bildenden Künste bei den Griechen*. Hildesheim: Georg Olms, 1959. Fundamental para comprobar las fuentes tanto en griego como en latín de los artistas y poetas.

respetable de la comunidad de los creadores que poseen una τέχνη; en *Fedón*, *República* VII-X, *Teeteto*, *Parménides*, *Fedro*, se destaca el poder ilusionista de la pintura a través de la σκιαγραφία y sus consecuencias emocionales sobre los espectadores; y en *Fedón*, *Sofista* y *Leyes* persiste la visión negativa de la pintura ilusionista.

7 Conclusiones

Este arte que Platón contemplaba era, siguiendo su discurso basado en el concepto de mayéutica incapaz de satisfacer los deseos platónicos, no podía sacar de las sombras ni arrojar luz sobre el mundo de la opinión, no se acercaba de manera ontológica a la verdad ni a la belleza ni al bien. Así, la afirmación al comienzo del libro X de la *República* se refiere a todos los artistas imitativos que no siguen lo dicho posteriormente en 607a, sólo deberán admitirse en nuestro Estado los himnos a los dioses y las alabanzas a los hombres buenos. La labor de la filosofía de Platón es la de desvincular al arte de la educación y de la filosofía, de cualquier labor legislativa cívica o pedagógica. En consecuencia, Platón niega al arte de su tiempo estas cualidades mínimas que requieren las técnicas miméticas para poder ser consideradas aptas para la juventud. La pintura de sombras, σκιαγραφία, o la nueva escultura patética que surgió después de las Guerras del Peloponeso, no mostraban la verdad en lo alto de la metáfora del libro VII de la *República*, la esencia de las cosas y de los seres seguía estando alejada de estas representaciones materiales. Es necesario recordar que Platón, en muchos puntos de su obra, trata los temas relacionados con el arte y los artistas desde una perspectiva casi cómica y, que el concepto de juego, παιδία, es significativo de la actitud que tomaba respecto a estos temas. De igual manera que el padre debe controlar y organizar los juegos que un niño realiza en su infancia, así el gobernante filósofo, guiado por la razón, tiene que censurar y establecer la rectitud necesaria en el arte que los artistas y el resto de los ciudadanos no han sido capaces de imponerse, al no haber completado el proceso de παιδεία. En la contundencia de la respuesta de Platón se encuentra la importancia del problema planteado.

Referências

AUERBACH, E. *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

BABUT, D. Paradoxes et énigmes dans l'argumentation de Platon au livre X de la République. In: BRUNSCHWIG, J. (org.). *Historie et Structure. Hommages à Victor Goldschmidt*. Paris: Vrin, 1985.

_____. Sur la notion d'Imitation dans les doctrines esthétiques de la Grèce classique. *REG*, n. 98, p. 72-92, 1985.

BAEUMLER, A. *Ästhetik*. Berlin: Oldenbourg, 1934.

BERTRAND, J-M. *De l'écriture à l'oralité: Lectures des Lois de Platon*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1999.

BOYD, J. D. *The Function of Mimesis and Its Decline*. Cambridge: Harvard University Press, 1968.

BYVANCK, A. W. Platon et l'art grec. *Bulletin Antieke Beschaving*, n. 30, p. 35-39, 1955.

COLLINGWOOD, R. G. Plato's Philosophy of Art. *Mind*, v. 34, n. 134, p. 154-172, 1925.

CORLETT, J. A. Interpreting Plato's Dialogues. *CQ*, New Series, v. 47, n. 2, p. 423-437, 1997.

DAVIDSON, J. Greek Drama: image and audience(s). *BIClassStud*, v. 48, p. 1-15, 2005.

DAVIS, W. M. Plato on Egyptian Art. *JEgyptArchaeology*, v. 65, p. 121-127, 1979.

DE ANGELI, S. Mimesis e Techne. *QUCC*, n. 57, p. 27-45, 1988.

DELATTE, A. *Les conceptions de l'enthousiasme chez les philosophes présocratiques*. Paris: Les Belles Lettres, 1934.

DELEUZE, G. Platón y el simulacro. *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós, 2005.

DEMAND, N. Plato and the Painters. *Phoenix*, v. 29, p. 1-20, 1975.

DEMOS, R. Was Plato a Fascist? *Classical Weekly*, v. 35, p. 243, oct.1941/jun.1942.

- DERRIDA, J. *Dissémination*. Paris: Seuil, 1972.
- DONOVAN, B. R. The Do-It-Yourself in Plato's Republic. *AMJPhilology*, v. 124, n. 1, p. 1-19, 2003.
- DODDS, E. R. *The Ancient Concept of Progress and other Essays on Greek Literatura and Belief*. Oxford: Clarendon Paperbacks, 1973.
- DUBOIS, P. The History of the Impossible: Ancient Utopia. *ClassicalPhilol*, v. 101, n. 1, p. 1-15, 2006.
- DYSON, M. Poetic Imitation in Plato Republic 3. *Antichton*, n. 22, p. 42-53, 1988.
- EDMONDS, R. G. Socrates the Beautiful: Role Reversal and Midwifery in Plato's Symposium. *TAMPhilolAssoc*, n. 130, p. 261-285, 2000.
- FLASHAR, H. *Der Dialog Ion als Zeugnis platonischer Philosophie*. Berlin: Akademie-Verlag, 1958.
- _____. Die Klassizistische Theorie der Mimesis. *Le Classicisme a Rome*, n. 25, p. 79-111, 1978.
- GIL, L. *Censura en el mundo antiguo*. Madrid: Alianza Editorial, 1961.
- GILBERT, A. H. Did Plato Banish the Poets or the Critics? *StudPhilol*, v. 36, p. 1-19, 1939.
- GILBERT, K. The Relation of the Moral to the Aesthetic Standard in Plato. *PhilosRev*, v. 43, n. 3, p. 279-294, 1934.
- GODEL, R. *Platon a Héliopolis d'Égypte*. Paris: Les Belles Lettres, 1956.
- GOLDEN, L. Plato's Concept of Mimesis. *BritJAesthet*, v. 15, n. 2, p. 118-131, 1975.
- GOMBRICH, E. H. *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Washington: Phaidon Press, 1959.
- GRIFFIN, J. The Social Function of Attic Tragedy. *CQ*, v. 48, n. 1, p. 39-61, 1998.
- GRISWOLD, C. The Ideas and the Criticism of the Poetry in Plato's Republic, Book 10. *JHistPhilos*, v. 19, n. 2, p. 135-150, 1981.
- HALL, R. W. Plato's Theory of Art: A Reassessment. *JAesthetArtCritic*, v. 33, n. 1, p. 75-82, 1974.

- HALLIWELL, S. *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton: University Press, 2002.
- HUBER-ABRAHAMOWICZ, E. *Das Problem der Kunst bei Platon*. Winterthur: Keller, 1954.
- KEULS, E. *Plato and Greek Painting*. Leiden: Brill, 1978.
- KOLLER, H. *Die Mimesis in der Antike: Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Berna: Francke, 1954.
- KRÜGER, J. (Ed.). *Ästhetik der Antike*. Berlin-Weimar: Laufbau-Verlag, 1964.
- LADRIERE, C. The Problem of Plato's Ion. *JAesthetArtCritic*, v. 10, n. 1, p. 26-34, 1951.
- LESHER, J. H. The Afterlife of Plato's Symposium. *ClassicalJ*, v. 100, n. 1, p. 75-87, 2004.
- LIMINTA, M. T. *Il problema della Belleza in Platone: Analisis e interpretazioni dell "Ippia Maggiore"*. Milán: Vita e Pensiero, 1998.
- LIPPMAN, E. *A History of Western Musical Aesthetics*. Londres: University of Nebraska Press, 1992.
- LYONS, J. *Structural Semantics: An Análisis of Part of the Vocabulary of Plato*. Oxford: Blackwell, 1972.
- MASTRANGELO, M.; HARRIS, J. The Meaning of Republic 606a3-b5. *CQ*, v. 47, n. 1, p. 301-305, 1997.
- MCKEON, R. Literary Criticism and the Concept of Imitation in Antiquity. *ModPhilology*, v. 34, n. 1, p. 1-35, 1936.
- MORAUX, P. La "Mimesis" dans les théories anciennes de la danse, de la musique et de la poésie. *LEC*, v. 23, n. 1, p. 3-13, 1955.
- MARZOA, F. M. *Ser y diálogo: Leer a Platón*. Madrid: Istmo, 1996.
- MÁSMELA, C. *Dialéctica de la imagen: Una interpretación del Sofista de Platón*. Barcelona: Antropos Editorial, 2006.
- MOORE, J. D. The Dating of Plato's Ion. *GreekRomanByzantin*, v. 15, n. 4, p. 421-439, 1974.
- MORGAN, M. The Continuity Theory of Reality in Plato's Hippias Major. *JHistPhilos*, v. 21, n. 2, p. 133-158, 1983.

MORROW, G. R. *Plato's Cretan City*. Princeton: Princeton University Press, 1960.

MURRAY, P. *Plato on Poetry: Ion; Republic 376e-398b9; Republic 595-608b10*. Cambridge: University Press, 1996.

NETTLESHIP, R. L. *Lectures on the Republic of Plato*. London: MacMillan, 1937.

NOTOMI, N. *The Unity of Plato's Sophist: Between the Sophist and the Philosopher*. Cambridge: University Press, 1999.

OATES, W. J. Plato's Philosophical Creative Artist. *Classical Weekly*, v. 35, p. 247, oct. 1941/jun. 1942.

OVERBECK, T. *Die Antiken Schriftquellen zur Geschichte der bildenden Künste bei den Griechen*. Hildesheim: Georg Olms 1959.

PARTEE, M. H. Plato's Banishment of Poetry. *JAesthetArtCritic*, v. 29, n. 2, p. 209-222, 1970.

PANOFSKY, E. *Idea: Contribución a la historia de la teoría del arte*. Madrid: Catedra, 1977.

PHILIP, J. A. Mimesis in the Sophistes of Plato. *TAMPhilolAssoc*, v. 92, p. 453-468, 1961.

PFHUL, E. Apollodoros o σκιαγραφός. *JInstituteurs*, v. 25, p. 12-28, 1910.

POPPER, K. R. *The Open Society and Its Enemies*. Londres: Routledge, 1945.

RUMPF, A. Classical and Post-Classical Greek Paintig. *JHellenicStud*, v. 67, p. 10-21, 1947.

SCHIPPER, E. W. Mimesis in the Arts in Plato's Laws. *JAesthetArtCritic*, v. 22, n. 2, p. 199-202, 1963.

SCHÖNE, R. Skiagrafia. *JInstituteurs*, v. 27, p. 19-23, 1912.

SCHUHL, P. M. Platon et la musique de son temps. In: _____. *Études platoniciennes*. Paris: Puf, 1960. p. 100-112.

SCHWEITZER, B. *Platon un die bildende Kunst der Griechen*. Tübingen: Walter de Gruyter, 1953.

_____. *Zur Kunst der Antike: Ausgewählte Schriften*. Band I. Tübingen: Ernst Wasmuth 1963.

- SKILLEN, A. Fiction Year Zero: Plato's Republic. *BritJAesthet*, v. 32, n. 3, p. 201-208, 1992.
- SOBREVILLA, D. *La Estética de la Antigüedad*: Estudios sobre lo bello y el arte en el pensamiento de Platón, Aristóteles, Cicerón y Plotino. Caracas: Universidad Carabobo, 1981.
- SOLMSEN, F. Parmenides and the Description of Perfect Beauty in Plato's Symposium. *AMJPhilology*, v. 92, n. 1, p. 62-70, 1971.
- SÖRBOM, G. *Mimesis and Art*: Studies in the Origin and Early Development of an Aesthetic Vocabulary. Uppsala: Svenska Bökforlaget, 1966.
- STECKER, R. Plato's Expression Theory of Art. *JAesthetEduc*, v. 26, n. 1, p. 47-52, 1992.
- STEVEN, R. G. Plato and the Art of His Time. *CQ*, v. 27, n. 3/4, p. 149-155, jul./oct.1933.
- TARRANT, D. Plato as Dramatist. *JHellenicStud*, v. 75, p. 82-89, 1955.
- TATE, J. Plato and Imitation. *CQ*, v. 26, n. 3/4, p. 161-169, 1932.
- _____. Imitation in Plato's Republic. *CQ*, v. 22, n. 1, p. 16-23, 1928.
- TIGERSTEDT, E. N. Furor Poeticus: Poetic Inspiration in Greek Literature before Democritus and Plato. *JHistIdeas*, v. 31, n. 2, p. 163-178, 1970.
- URMSON, J. O. Plato and the Poets. In: MORAVCSIK, J.M.E.; TEMKO, P. (ed.). *Plato on Beauty, Wisdom and the Arts*. Totowa, N.J.: Rowman & Littlefield, 1982. p. 125-137.
- VERNANT, J. P. Image et apparence dans la théorie platonicienne de la mimesis. *Journal de psychologie normale et pathologique*, v. 62, p. 133-160, 1975.
- VIDAL-NAQUET, P. *Le chasseur noir*: Formes de pensée et formes de société dans le monde grec. Paris: Editions La Decouverte, 1981.
- VERDENIUS, W. J. *Mimesis*: Plato's Doctrine of artistic imitation and its meaning to us. Leiden: Brill, 1949.
- _____. L'Ion de Platon. *Mnemosyne*, v. 11, p. 233-262, 1943.
- _____. Der Begriff der Mania in Platons Phaidros. *ArchivGeschPhilos*, v. 44, n. 2, p. 133-151, 1962.

VERSÉNYI, L. The Cretan Plato. *RevMetaphysics*, v. 15, n. 1, p. 67-80, 1961.

WALTER, J. *Die Geschichte der Ästhetik im Alterum*. Hildesheim: Georg Olms 1967.

WHITE, N. P. *A companion to Plato's Republic*. Oxford: Hackett, 1979.

WOODRUFF, P. Socrates and Ontology: The Evidence of the Hippias Major. *Phronesis*, v. 23, n. 2, p. 101-117, 1978.

Data de registro: 13/03/2013

Data de aceite: 20/11/2013

INTELECTUAIS CATÓLICOS: CONFIDENTES DO CRIADOR, MINISTROS DO PROGRESSO E SACERDOTES DA VERDADE

*Névio de Campos**

RESUMO

Este artigo objetiva discutir as estratégias da elite intelectual católica para organizar e divulgar seu ideário filosófico-teológico no Estado do Paraná nas décadas de 1940 e 1950, cujo recorte privilegia a intervenção do laicato católico no Ensino Superior curitibano, pois em tal período se constituíram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná - FFCL (1938) e a Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba - FCFC (1950). O problema central consiste em discutir o papel dos intelectuais e o lugar das Faculdades de Filosofia no processo de expansão do ideário católico entre os paranaenses. A narrativa deste artigo apoia-se nos discursos pronunciados na FFCL e na FCFC no decorrer dessas décadas, por meio dos quais o grupo católico reafirmava que o papel dos intelectuais consistia em ser confidentes do Criador, ministros do progresso e sacerdotes da verdade. Esse percurso analítico inscreve-se na história intelectual, estabelecendo interlocução com o conceito de intelectual como organizador da cultura e mobilizador dos grupos sociais. Tal conceito nos permite discutir as iniciativas dos intelectuais católicos no processo de criação, coordenação e direção das atividades formativas organizadas nas Faculdades de Filosofia, bem como problematizar suas ações como estratégias para consolidar a presença do ideário religioso na alta cultura curitibana e contrapor-se aos adversários e inimigos da Igreja Católica.

Palavras-chave: Intelectuais. Ensino Superior. Formação humana.

ABSTRACT

This article discusses the strategies used by the Catholic intellectual élite when organizing and spreading their philosophical and theological ideas in the state of Paraná during the 1940s and 1950s. The focus rests on the Catholic laity's intervention on higher education in Curitiba. It was at that

*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professor no Mestrado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *E-mail:* ncampos@uepg.br

time that the Faculties of Philosophy, Science and Arts of Paraná - FFCL (1938) and the Catholic Faculty of Philosophy of Curitiba - FCFC (1950) were constituted. The main problem lies in discussing the intellectuals' role and that of the Faculties of Philosophy in the process of expanding the Catholic ideas among the population of Paraná. This article bases itself on the speeches given at the FFCL and FCFC during these decades in which the Catholic group reasserted that the intellectuals' role consisted in being the creator's confidants, ministers of progress and truth. This analytical course is a part of intellectual history, establishing a dialogue between the concept of the intellectual as a cultural organizer and inspiring social. Such a concept allows us to discuss the initiatives taken by the Catholic intellectuals during the process of creation, coordination and directing the formative activities organized by the Faculties of Philosophy as well as discussing strategies to consolidate the religious ideals in the high society of Curitiba and oppose the opponents and enemies of the Catholic Church.

Keywords: Intellectuals. Higher education. Human formation.

1 Introdução

A assertiva sociológica de que os projetos educativos são construídos socialmente é um pressuposto fundamental às investigações das ciências humanas. Afirmar tal proposição é um avanço significativo, pois desnaturaliza as propostas formativas, entretanto, é uma pressuposição limitada. É preciso nuançar tal indicação, isto é, faz-se necessário problematizar que o processo de construção social é marcado pela disputa entre diferentes grupos pelo poder de organizar os espaços sociais. A noção de construção social tem um sentido heurístico à medida que as análises discutam a vinculação dos grupos às estruturas sociais, assim como às conjunturas do mundo social. Nesse sentido, ao conceito de construção social acrescenta-se a categoria de tempo, objetivando constituir uma abordagem que associe as assertivas de que os projetos educativos são construções sociais e históricas.

A partir desses pressupostos da Sociologia e História pretendemos reconstituir alguns aspectos do processo de organização dos intelectuais católicos, privilegiando suas ações no campo do ensino superior no

Paraná. O recorte desta análise diz respeito ao problema do ensino superior paranaense, porém, não deixa de considerar que as lutas empreendidas pelos católicos estavam associadas aos diversos espaços sociais. Desse modo, recuperamos a afirmação de Bourdieu (2009, p. 26) de que “o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço)”. A rigor, quais lutas foram travadas pelos católicos para assumir o controle das Faculdades de Filosofia no Paraná? Contra quais grupos organizavam tal disputa? Que estratégias estabeleceram para esse confronto? O enredo deste texto está estruturado a partir desses três questionamentos, pois entendemos que assim teremos condições para sustentar a hipótese de que as Faculdades de Filosofia representam a institucionalização do grupo católico no campo do ensino superior paranaense, bem como o *locus* de ação e disputa pela definição do papel social da Universidade e dos intelectuais, assim como pelo controle do discurso público das ciências humanas.

A presente investigação apoia-se no conceito de intelectual como organizador da cultura, isto é, compreende que o laicato católico esteve comprometido com o projeto político-pastoral da Igreja Católica, pois organizou diferentes instituições culturais e políticas, objetivando contribuir com o processo de instauração da doutrina católica nas terras paranaenses. A rigor, conforme Névio de Campos (2010, p. 29), “no Estado do Paraná o projeto de romanização do catolicismo foi iniciado de maneira decisiva a partir dos anos de 1890, com a criação da diocese de Curitiba”. Entretanto, assevera o autor que “a partir da década de vinte iniciou em nível nacional¹, bem como no Paraná, o processo de constituição do laicato católico” (CAMPOS, 2010, p. 29). Em Curitiba, os intelectuais estabeleceram a União de Moços Católicos (1926), a Revista A Cruzada (1926), o Círculo de Estudos Bandeirantes - CEB (1929), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL (1938) e Faculdade Católica de

¹ Entre os estudos que têm a Igreja Católica como problema de investigação, destacamos Sérgio Miceli (1974), Euclides Marchi (1989), Roberto Romano (1991), Romualdo Dias (1993), Ivan Manoel (1996), Marta Carvalho (1998), Marcus Bencostta (1999) e Bernadete Strang (2008).

Filosofia - FCFC (1950). Tais espaços representaram a institucionalização de um grupo que esteve à frente de inúmeras atividades no campo da política, da cultura e da educação. É nesse sentido que tomamos o conceito de intelectual como agente social, organizador da cultura e intérprete das visões de mundo como hipótese para problematizar a intervenção do grupo católico no campo do ensino superior do Paraná, pois mais do que escritor de obras desinteressadas ao modo de teóricos acadêmicos, estava envolvido com projetos que buscavam consolidar a presença do pensamento religioso e da filosofia católica entre os paranaenses.

O investimento na criação da diocese de Curitiba, de colégios católicos e na sistematização de espaços culturais de divulgação do ideário religioso e de encontro das lideranças políticas comprometidas com a Igreja, evidencia que existiam outros grupos sociais na capital do Paraná que professavam diferentes visões de mundo. Os estudos acadêmicos indicam que, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, houve forte embate entre anticlericais e católicos². A historiografia paranaense é o pano de fundo para problematizar a indagação referente aos adversários dos católicos no Paraná. Entretanto, é fundamental afirmar que os inimigos não eram apenas os grupos que professavam o ideário do laicismo, mas também os próprios católicos que desconheciam a doutrina do catolicismo. Sobre esse aspecto Romualdo Dias (1993, p. 110) sustenta que “[...] o combate tinha como alvo dois tipos de inimigos: os externos e os internos. Os primeiros eram os inimigos da Igreja. Os segundos eram os próprios católicos que se deixavam impregnar pelo ‘espírito acomodatório’”.

Os debates entre católicos e anticlericais ganharam notoriedade nas páginas da imprensa e nos círculos culturais curitibanos, assim como na tribuna da Assembleia Legislativa³. Segundo Névio de Campos (2010, p. 19), “nos debates, que ocorreram nos círculos de intelectuais curitibanos,

² Carlos Alberto Balhana (1981) e Etelvina Maria de Castro Trindade (1996) retratam o confronto entre clericais e anticlericais no Paraná. Tatiana Dantas Marchette (1999), Maria Lúcia de Andrade (2007) Ernando Brito G. Junior (2011) discutem as ações dos anticlericais. Já Soleni Terezinha Fressato (2003), Névio de Campos (2005; 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2011a; 2011b) e Teodoro Hanicz (2006) problematizam as intervenções dos católicos na capital do Paraná.

³ Consultar o artigo “Debate sobre o ensino religioso na capital paranaense: entre a tribuna e a imprensa (1922-1931)”, de Névio de Campos (2011b).

a educação recebeu grande importância. [...] As escolas públicas, particularmente, o Gymnasio Paranaense e a Escola Normal foram palcos de disputas entre o grupo anticlerical e o laicato católico”⁴. Alguns professores dessas escolas, entre os quais destacamos Dario Vellozo, opunham-se ao ideário católico, aos dirigentes eclesiásticos e às instituições católicas. O confronto aos católicos, a partir da década de 1930, esteve vinculado ao movimento pela escola nova. Os católicos agiam do interior do CEB, da FFCL e FCFC. Por outro lado, os defensores do ideário da escola nova realizavam sua cruzada de dentro da Escola Normal do Paraná/Instituto de Educação, um dos espaços de ação do grupo defensor do laicismo na educação, particularmente pela atuação de Erasmo Pilotto. Essa assertiva é corroborada por Vieira e Marach (2007, p. 270):

No contexto paranaense, entre os intelectuais vinculados ao movimento renovador, Erasmo Pilotto se destacou de maneira singular. Não foi o primeiro nem o último a defender os princípios do movimento, mas vinculou-se de maneira intensa a esse projeto por meio da sua atuação como professor, organizador de escolas, administrador público e, sobretudo, produtor de uma vastíssima obra pedagógica [...].

Em síntese, sob o pano de fundo do conflito entre defensores da educação laica e do projeto educativo católico, este texto problematiza a ação dos católicos no ensino superior do Paraná. É nesse contexto histórico, marcado pela disputa entre projetos societários e educativos que os intelectuais católicos paranaenses, na precisa denominação de José Loureiro Fernandes⁵, afirmavam-se *confidentes do criador, ministros do progresso e sacerdotes da verdade*.

⁴ Etelvina Trindade (1996), Maria Lúcia de Andrade (2007), Aurélio Bona Junior e Carlos Eduardo Vieira (2007), Jean Carlo Moreno (2003), Carlos Eduardo Vieira e Caroline Marach (2007), Elyane Padial (2008), Névio de Campos (2008; 2010a; 2010b; 2011a; 2011b), Ernando Brito Junior (2011) discutem especificamente as ações de clericais e anticlericais no campo da educação.

⁵ Loureiro Fernandes nasceu em Lisboa no dia 12 de maio de 1903 e faleceu em Curitiba no dia 16 de fevereiro de 1977. Formado em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro. Ele participou na criação de várias instituições do Paraná como, por exemplo, do Círculo de Estudos Bandeirantes, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938), da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba (1950), da Universidade Federal do Paraná (1950) e da Universidade Católica do Paraná (1959).

2 Faculdade de filosofia: espaço de intervenção dos intelectuais católicos no Paraná

A presença da Igreja Católica na história da educação brasileira é marcante em todos os graus de ensino. Ela recebeu da Corte portuguesa a concessão para coordenar o projeto educativo durante a Colônia, embora a metrópole tenha impedido a criação de faculdades e universidades ao longo daquele período. No decorrer do Império, as relações entre poder civil e poder eclesiástico eram oficiais, pois o sistema do padroado expressava a relação indissociável entre Igreja e Império. Por um lado, a Igreja usufruiu dos benefícios de ser a religião oficial do Estado ao acumular significativo capital econômico, capital político e capital simbólico. Por outro, esteve controlada pelo poder civil. Apesar disso, houve ao longo da segunda metade do século XIX diversos confrontos entre esses dois poderes.

A República, do ponto de vista formal, consubstanciou a ruptura entre Igreja e Estado. Com a nova conjuntura política, a Igreja sofreu algumas perdas, entre as quais destacamos o fim da condição de religião oficial do Estado. Em decorrência disso, as esferas públicas deveriam excluir os símbolos do catolicismo, como por exemplo, a retirada do ensino religioso das escolas públicas. Em contrapartida, a Igreja não precisava de autorização do poder civil para organizar dioceses, criar seminários e trazer congregações religiosas para o Brasil, o que contribuiu para o avanço institucional da religião católica no território brasileiro. A primeira iniciativa foi a expansão de dioceses e arquidioceses, resultando concomitantemente na vinda de ordens religiosas europeias para assumirem projetos sociais e educacionais. Outra estratégia da Igreja Católica, conforme Romualdo Dias (1993, p. 2), foi “a formação de uma elite intelectual a serviço do projeto político-pastoral do episcopado”.

No final do século XIX, a Igreja Católica assumiu, no Brasil, as orientações emanadas de Roma – movimento denominado romanização – que consistia em forte disciplinarização do clero e criação de inúmeras estratégias político-pastorais. Uma dessas estratégias foi estimular a organização do laicato católico, a qual se consolidou com o processo de criação de centros culturais para aglutinar e formar uma elite intelectual e política no país, comprometida com o ideário católico romanizador. Nesse

aspecto, a diocese deveria fomentar a vinda de ordens religiosas, criação de escolas, hospitais, projetos socioassistenciais, bem como de jornais, revistas e espaços de estudos e formação moral, filosófica e teológica dos grupos com potencialidade a ocuparem cargos políticos de destaque nos cenários regionais, assim como no nacional.

A estratégia de criação do laicato católico consistia em uma ação direcionada a uma pequena parcela da população brasileira, ou seja, aglutinar e formar um grupo de intelectuais e políticos comprometidos com o ideário católico. A ação “pelo alto” visava formar a juventude com base nos fundamentos filosóficos e teológicos da Igreja Católica, cuja missão foi atribuída aos centros superiores de cultura.

No Brasil, esse projeto esteve sob a coordenação do episcopado brasileiro, particularmente sob a orientação de Dom Sebastião Leme. Na capital da República, esse arcebispo formou um grupo de intelectuais em torno do *Centro Dom Vital* e da Revista *A Ordem*. No Paraná, a organização do laicato católico esteve sob a responsabilidade da Diocese de Curitiba, criada em 1892. Os diferentes projetos que contaram com presença significativa do laicato eram dirigidos por representantes do clero. Em 1926, foram criadas a *União de Moços Católicos de Curitiba* e a Revista *A Cruzada*, sob a coordenação do Padre Antônio Mazzarotto (futuro Bispo da Diocese de Ponta Grossa)⁶. Em 1929, foi estabelecido o Círculo de Estudos Bandeirantes, composto majoritariamente por leigos, não obstante, sob a coordenação do Padre Luiz Gonzaga Miele⁷.

A elite intelectual católica teve uma atuação significativa na elaboração de projetos formativos nas décadas de 1920 e 1930. A sua trajetória se estruturou de maneira clara com a liderança de D. Leme. Na mesma direção da Arquidiocese do Rio de Janeiro, a Diocese de Curitiba

⁶ Antônio Mazzarotto nasceu em Curitiba em 1 de dezembro de 1890 e faleceu em Ponta Grossa em 15 de julho de 1980. Foi bispo de Ponta Grossa entre 1929 e 1965.

⁷ Luiz Gonzaga Miele nasceu em São Bernardo do Campo no dia 31 de maio de 1893. Concluiu sua formação filosófica e teológica em Paris. Em 1924, foi nomeado professor do Ginásio Paranaense, na seção internato, professor de lógica, psicologia e história da filosofia, o que evidencia a estreita relação entre Igreja e Estado no governo de Caetano Munhoz da Rocha. Padre Miele dirigiu o CEB até dezembro de 1932, quando se transferiu para São Paulo.

estruturou o seu clero e estabeleceu as diretrizes para a formação dos intelectuais católicos leigos. Foi a partir do final da década de 1920 que o grupo católico passou a lutar efetivamente pelo controle do ensino superior no Brasil. Naquele momento, “segundo o ideário católico, a reforma na consciência das elites só se operacionalizaria, basicamente, através do sistema de ensino superior. Ou seja, a cosmovisão católica percebe a universidade como centro nevrálgico de toda a estrutura social” (SALEM, 1982, p. 128). Os católicos se aproximavam do Estado a fim de manter a presença de sua visão no mundo social e, ao mesmo tempo, já expressavam o desejo de implantar o sistema particular de ensino superior. Ou seja, não dispensavam a boa relação com o Estado, mas também não acreditavam absolutamente na aliança com o poder civil. No Paraná, no governo de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928) foi estreita a relação entre Igreja Católica e Estado⁸. Nos anos de 1930 e 1940, as relações entre Estado e Igreja continuaram amistosas, principalmente pelas aproximações existentes entre Loureiro Fernandes e Manoel Ribas⁹. Na década de 1950, a Igreja Católica manteve significativo vínculo com o poder civil, particularmente no governo de Bento Munhoz da Rocha Neto¹⁰.

A constituição de faculdades católicas era orientada pelos documentos oficiais da Igreja. Em 1934, no Rio de Janeiro, organizaram o Primeiro Congresso Católico de Educação, no qual Alceu Amoroso Lima reiterava o papel do laicato no processo de organização de projetos formativos, sobretudo ao fundar instituições de ensino superior. Esse congresso foi promovido pela Coligação Católica Brasileira, quando foi declarada a necessidade de criar uma universidade subordinada à Santa Sé e ao episcopado brasileiro. Em 1939 foi realizado o Primeiro Concílio

⁸ Caetano Munhoz da Rocha nasceu em Antonina no dia 14 de maio de 1879 e faleceu em Curitiba no dia 23 de abril de 1944.

⁹ Manoel Ribas nasceu em Ponta Grossa no dia 8 de março de 1873 e faleceu em Curitiba no dia 28 de janeiro de 1946. Esteve à frente do Governo do Paraná no período de 1932 a 1945 (interventor de 1932 a 1934 e 1937 a 1945; governador de 1935 a 1937).

¹⁰ Bento Munhoz da Rocha Neto nasceu em Paranaguá no dia 17 de dezembro de 1905 e faleceu em Curitiba no dia 12 de novembro de 1978. Em 1929, fez parte do grupo católico que fundou o Círculo de Estudos Bandeirantes. Entre 1951 e 1955 foi governador do Paraná.

Plenário Brasileiro, na Bahia, no qual se expressou a última grande manifestação para criação da universidade católica no Brasil.

A instituição do ensino superior católico fez parte do projeto político da Igreja. No Brasil, a organização católica se consubstanciou no Centro Dom Vital (1921), na Revista A Ordem (1922), na Associação dos Universitários Católicos (1929), no Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), na Confederação Nacional dos Operários Católicos, em Equipes Sociais, na Confederação da Imprensa Católica e Associação de Livrarias Católicas, criadas entre 1930 e 1935. Esses organismos constituíam a Coligação Católica Brasileira, criada em 1929. Mais tarde, em 1935, foi substituída pela Ação Católica Brasileira. A ação da Igreja foi representada por outras instituições que não estavam vinculadas à Ação Católica Brasileira, tais como Congregação Mariana, Círculos Operários, Associação dos Professores Católicos, Liga Eleitoral Católica, Confederação Católica Brasileira de Educação. Para Tânia Salem (1982, p. 120), “com a pulverização do Centro Dom Vital em diferentes frentes de trabalho de leigos, subordinadas à Coligação Católica Brasileira, a educação e, em especial, a educação superior se converteu em um domínio especializado do movimento”.

O Instituto Católico de Estudos Superiores e a Associação dos Universitários Católicos são considerados os embriões do projeto universitário católico no Brasil. Essas duas instituições, segundo Salem (1982, p. 120),

[...] embora com sentidos bastante distintos, foram as entidades geradas para uma atuação da Igreja do domínio universitário. Essas são, em suma, as instâncias mediadoras que remontam o trajeto entre a eclosão do movimento católico, em 1922, e a fundação das Faculdades Católicas, em 1941.

No Estado do Paraná, a história do ensino superior teve início em 1892, quando Francisco da Rocha Pombo defendeu a criação de uma universidade, recebendo autorização da Assembleia Legislativa, assim como doação, por parte da Prefeitura de Curitiba, de terreno para construção do prédio. Entretanto, a proposta de Rocha Pombo não se materializou. Em

1912, foi estabelecida a Universidade do Paraná, sob a proteção jurídica da Reforma Rivadavia Correa e a coordenação de um grupo de intelectuais e políticos paranaenses, entre eles Víctor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo da Silva¹¹. Para esse grupo, os profissionais das engenharias, da medicina e do direito deveriam ocupar as esferas estratégicas do estado a fim de organizar reformas que garantissem o progresso e a modernização no mundo social. Nesse aspecto, a contribuição do projeto universitário de 1912 foi fundamental, pois colocou a serviço das instituições sociais um corpo de especialistas com capacidade de sistematizar projetos e programas para as diferentes esferas, particularmente às de economia, infraestrutura, educação e saúde pública. No entanto, em 1915, a Reforma Maximiliano determinou que apenas a União poderia legalmente estabelecer universidades no Brasil. Dessa forma, a Universidade do Paraná foi desmembrada em três faculdades (Engenharia, Direito e Medicina). Somente em 1946 a Universidade do Paraná foi restaurada.

Entretanto, antes da (re)fundação da Universidade do Paraná, a história do ensino superior paranaense foi marcada pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A rigor, essa instituição foi criada em 1938, passando, um ano mais tarde, à coordenação dos católicos (Irmãos Maristas). Embora a Faculdade de Filosofia tenha se estabelecido no final da década de 1930, anteriormente os católicos já se mostravam interessados em organizar espaços de formação filosófica para seus integrantes. Tal hipótese pode ser verificada na história do Círculo de Estudos Bandeirantes, principal órgão de encontro do laicato católico no Paraná, durante a década de 1930. Entre 1934 e 1937, nesse espaço cultural, foi ofertado um Curso de Filosofia Tomista, sob a coordenação do Pe. Jesus Ballarin Carrera, também um dos integrantes do grupo fundador e diretores da Faculdade de Filosofia (CAMPOS, 2008).

Nos anos de 1940 ocorreu o processo de consolidação jurídica da universidade no Estado do Paraná. Essa nova situação resultou da ação dos grupos envolvidos com o ensino superior nesse estado. Em 1946, a Universidade do Paraná foi oficializada com a aglutinação das Faculdades de Medicina, de Engenharia, de Direito e Filosofia, Ciências e Letras. A FFCL continuou sob o controle dos Maristas e do laicato católico, mas compôs o

¹¹ Sugerimos consultar Névio de Campos (2008) e Rui Wachowicz (1983).

conjunto de instituições necessárias para estabelecer uma universidade. A constituição da Universidade do Paraná resultou da aglutinação de quatro faculdades, sem uma discussão a respeito dos elementos que definiriam um projeto universitário. É possível afirmar que o interesse administrativo, isto é, a autonomia administrativa, foi o principal argumento para a restauração da universidade. Não houve discussão sobre a caracterização acadêmica de uma universidade. A primeira gestão da reitoria foi composta por um membro da Faculdade de Medicina (Reitor) e outro da Faculdade de Direito (Vice-Reitor). As gestões posteriores deveriam alternar na seguinte ordem: Direito (Reitor) e Engenharia (Vice-Reitor), Engenharia (Reitor) e Filosofia (Vice-Reitor). Essa ordem foi obedecida até a reitoria ser assumida pela Faculdade de Engenharia, pois de 1949 até 1964 Flávio de Lacerda (Engenharia) esteve à frente da reitoria, portanto, foi quebrada a convenção estabelecida em 1946 que previa alternância de reitoria entre as quatro faculdades que deram origem à Universidade do Paraná.

Em dezembro de 1949 foi lançado o movimento pela federalização da Universidade do Paraná. No decorrer de 1950 houve os encaminhamentos legais para o processo de federalização, cuja oficialização aconteceu no dia 19 de dezembro do corrente ano. Os grupos que controlavam o ensino superior repassaram à União, as atribuições de gerir a Universidade do Paraná. A FFCL, cuja mantenedora era a Associação dos Maristas, foi transferida às mãos do Estado brasileiro. Porém, o corpo docente foi mantido e formalmente reconhecido como funcionários do Estado. Portanto, do ponto de vista ideológico a organização da FFCL foi mantida, uma vez que a direção e o corpo docente, em sua grande maioria, tinham vínculos estreitos com a Igreja Católica, isto é, constituíam o laicato católico. Além da manutenção dos docentes e da orientação intelectual na FFCL da Universidade Federal do Paraná, os representantes católicos, antes mesmo da oficialização da federalização, fundaram a FCFC. Em agosto de 1950, o laicato católico e a Congregação Marista estabeleceram a segunda Faculdade de Filosofia no Paraná, no entanto, essa passou a chamar-se, oficialmente, Faculdade Católica¹².

¹² Neste texto não há a pretensão de discutir as histórias da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) e Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba. Essa discussão pode ser localizada em Campos (2008; 2010b; 2011a) e Westphalen (1988).

Em síntese, na primeira metade do século XX constituíram-se várias instituições de ensino superior no Paraná. A história universitária paranaense perpassa pelas experiências de 1912 (fundação da Universidade do Paraná), de 1938 (criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná), de 1946 (restauração da Universidade do Paraná) e 1950 (federalização da Universidade do Paraná e fundação da Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba). Portanto, as Faculdades de Filosofia representam a institucionalização do grupo católico no campo do ensino superior paranaense, bem como o *locus* de ação e disputa pela definição do papel social da Universidade e dos intelectuais, assim como pelo controle do discurso público das ciências humanas.

3 Luta pelo monopólio da legitimidade de afirmar a função social da universidade e dos intelectuais

No item anterior, foi apresentada, de modo sintético, a participação do grupo católico no processo de construção de projetos de ensino superior, problematizando a hipótese de que a Faculdade de Filosofia representou a institucionalização dos intelectuais católicos no debate do contexto paranaense. Neste momento, discutiremos as estratégias dos intelectuais católicos para manter o controle sobre as Faculdades de Filosofia, assim como pelo direito de afirmar, no interior do campo cultural, qual a função social da universidade e do intelectual. A rigor, em nossa interpretação identificamos que o grupo católico estabeleceu as intervenções nas aulas inaugurais, formaturas de colação de grau e publicações como estratégias para conformar a visão do e sobre o campo acadêmico, assim como do mundo social.

Tais espaços de intervenção guardam um sentido cerimonial, particularmente os rituais de aula inaugural e colação de grau, pois ganham sentidos extraordinários. Nesses termos, conforme Bourdieu (2008, p. 28), “os rituais representam o limite de todas as situações de imposição, nas quais, por meio do exercício de uma competência técnica [...], se exerce uma competência social, a do locutor legítimo, autorizado a falar e a falar com autoridade”. Em síntese, os discursos proferidos nos rituais de aula inaugural e colação de grau, representam a posição da própria instituição

social. Em interlocução com Bourdieu (2008, p. 63), sustentamos que “o verdadeiro princípio da magia dos enunciados performativos reside no mistério do ministério, isto é, na delegação ao cabo da qual um agente singular [...] recebe o mandato para falar e agir, em nome do grupo, assim constituído nele e por ele”.

Além de formar professores para o ensino secundário, a Faculdade de Filosofia pretendia conformar o próprio mundo social universitário ao postular a prevalência da formação humanista (educação geral) sobre a formação profissional. É nesse sentido que buscamos evidenciar a hipótese de que tal Faculdade tinha por objetivo assumir o controle das humanidades (filosofia, letras e ciências humanas) e a própria definição da função da universidade. Desse modo, entendemos que “o mundo universitário, como todos os universos sociais, é o lugar de uma luta pela verdade sobre o mundo universitário e sobre o universo social em geral” (BOURDIEU, 2009, p. 116). Em termos mais precisos, Pierre Bourdieu (2009, p. 116) assevera que “a universidade [...] é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social [...], está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade”.

Nesta narrativa privilegiam-se os discursos de paraninfos, aulas inaugurais e as publicações da FFCL e FCFC, pois eles enfatizam a posição oficial do grupo que controlava tais instituições. Na assertiva de Bourdieu (2008, p. 82), “o mistério da magia performativa resolve-se assim no mistério do ministério [...], isto é, na alquimia da representação [...] através da qual o representante constitui o grupo que o constitui”. Em termos mais precisos, “o porta-voz dotado do poder de falar e de agir em nome do grupo, falando sobre o grupo pela magia da palavra de ordem, é o substituto do grupo que existe somente por esta procuração” (2008, p. 83). Ou ainda, o locutor “recebe o direito de falar e de agir em nome do grupo, de ‘se tomar pelo’ grupo que ele encarna, de se identificar com a função à qual ele ‘se entrega de corpo e alma’, dando assim um corpo biológico a um corpo constituído” (2008, p. 83).

As duas Faculdades de Filosofia do Paraná estavam associadas à tradição católica. Entretanto, o projeto da FFCL que ficou sob a coordenação dos Maristas entre 1939 e 1950 não tinha subordinação direta à Arquidiocese

de Curitiba, pois, conforme seu estatuto, não era confessional. Já a FCFC, dirigida pelos Maristas, estava subordinada diretamente à Arquidiocese de Curitiba que, por meio da Sociedade Paranaense de Cultura, criada em 31 de dezembro de 1950, passou a coordenar o processo de implantação do ensino superior católico no Paraná.

As duas instituições mantinham publicações periódicas. A FFCL publicizava no *Anuário*, os discursos de paraninfos, as aulas inaugurais e os relatórios. E a FCFC publicava na *Revista Humanitas*, as orações de paraninfos, aulas inaugurais, os relatórios e artigos de docentes e discentes. Nessas publicações, o pensamento filosófico católico ganhava centralidade. No entanto, na *Revista Humanitas* a ênfase na tradição católica dava contornos mais precisos. Em nossa avaliação, o caráter confessional oficial – portanto, a relação institucional com a Arquidiocese de Curitiba, conformou uma posição mais unitária à FCFC. Já na FFCL prevalecia a visão católica, no entanto, não havia uma única posição, portanto, a ideia de luta pela verdade sobre o mundo universitário estava em movimento contínuo no próprio interior da FFCL, particularmente após a federalização da Universidade do Paraná. Em nossa avaliação, a aula inaugural de 1951, proferida por Wilson Martins, representa uma das expressões da contraposição ao domínio ideológico do grupo católico na FFCL, pois ele discutiu, na exposição que se intitulava *A revolta contra a inteligência e a missão da universidade*, a função social da Faculdade de Filosofia e dos intelectuais. A intervenção de Wilson Martins ecoava os dois conceitos (universidade e intelectuais) que povoavam as enunciações do grupo católico, porém sua narrativa dialogava com o pensamento de Ortega y Gasset¹³ e não com a tradição humanista católica¹⁴. A primeira aula inaugural na FFCL, após a federalização da Universidade do Paraná, foi proferida por um personagem que não professava adesão à tradição

¹³ Em 1951, a aula inaugural da FFCL foi proferida por Wilson Martins – autor que tinha posição divergente do grupo católico. Em nossa avaliação, essa aula anuncia a relativização do poder da Igreja Católica na FFCL, embora a reitoria da UP e a direção da FFCL estivessem sob a direção de Flavio S. de Lacerda e Homero de Barros, ambos pertencentes ao grupo católico.

¹⁴ Consultar Névio de Campos, em Wilson Martins: entre a *intelligentsia* e a universidade (1951), Revista Brasileira de História da Educação (no prelo).

filosófica católica. Wilson Martins era professor no Curso de Letras, na cadeira de Literatura Francesa. Esse episódio anuncia a relativização do poder da Igreja Católica na FFCL, embora a reitoria da UP e a direção da FFCL estivessem sob a direção de Flavio S. de Lacerda e Homero de Barros, ambos pertencentes ao grupo católico. O fato de Wilson Martins proferir essa aula inaugural evidencia que a posição dos clericais sofria contragolpes, particularmente após o processo de federalização da Universidade do Paraná.

No quadro abaixo indicamos os nomes de professores que proferiram aulas inaugurais e/ou orações de paraninfo, o que indica a prevalência do grupo católico nesses rituais de consagração.

Quadro 1

Alguns discursos do corpo docente da FFCL – 1940-1951 ¹⁵			
AUTOR	FUNÇÃO	ORIGEM TEXTO	ANO
Brasil P. Machado	Bacharel em Direito e Professor catedrático de História do Brasil da FFCL	Oração de paraninfo	1940
Pe. Jesus Ballarin Carrera	Filósofo, Teólogo e Professor catedrático de Filosofia da FFCL	Oração de paraninfo	1941
Liguarú E. Santo	Eng. Agrônomo e Prof. catedrático de História e Filosofia da educação da FFCL	Publicação Anuário	1941
Bento M. da R. Neto	Engenheiro Civil e Prof. catedrático de História da América e de Sociologia da FFCL	Aula inaugural	1942
Liguarú E. Santo	-	Oração de paraninfo	1942

¹⁵ Dados produzidos pelo autor com base nos Anuários da FFCL e da UP de 1940-1951.

Alceu Amoroso Lima	Bacharel em Direito e Prof. da Universidade Católica do RJ	Oração de paraninfo	1943
José L. Fernandes	Médico e Prof. catedrático de Antropologia, Etnografia Geral e do Brasil da FFCL	Oração de paraninfo	1943
Homero B. de Barros	Bacharel em Direito e Prof. catedrático de História Antiga e Medieval da FFCL	Homenagem póstuma	1943
Homero B. de Barros	-	Aula inaugural	1946
Homero de M. Braga	Médico e Prof. catedrático de Biologia da FFCL	Aula inaugural	1947
Manoel L. Pinto	Bacharel em Direito e Professor catedrático de Política da FFCL	Aula inaugural	1949
Homero B. de Barros	-	Assembleia Universitária	1949
Wilson Martins	Bacharel em Direito e Professor de Literatura Francesa da FFCL	Aula inaugural	1951

Os textos selecionados acima estão associados aos lugares de consagração do grupo da FFCL, pois expressam as intervenções nos atos oficiais de início das atividades acadêmicas e de conclusão de curso. Além disso, os textos das aulas inaugurais e de formatura eram publicados nos anuários da Faculdade. Alguns discursos eram publicados, também, na forma de separatas dos anuários, o que indica a estratégia de ritualização da posição do grupo católico. Em forma de separata foi publicado o discurso de paraninfo de José Loureiro Fernandes, o qual em tom perlocutório sustentava que os intelectuais católicos são confidentes do Criador, ministros do progresso e apóstolos da verdade. No quadro acima, são treze textos escritos por nove autores, dos quais apenas o de Wilson Martins não está associado ao pensamento católico. Entre os demais oito autores, com exceção de Alceu Amoroso Lima, todos eram integrantes do Círculo de Estudos Bandeirantes. Os dados do quadro indicam que, na década de 1940, a FFCL foi controlada pelo pensamento católico, portanto, as dissidências

não ganhavam espaços nos rituais de consagração. Entretanto, tal domínio parece ser questionado a partir do início da década de 1950, pois é o que atesta a aula inaugural de Wilson Martins. A referência à aula inaugural proferida por Wilson Martins tem a pretensão de indicar a existência de posições divergentes na FFCL, embora com menor força. No entanto, com a federalização da UP abriu-se espaço para o avanço de outras concepções de universidade, assim como de outras visões de filosofia. Tal hipótese não é discutida neste texto, mas novas pesquisas poderão recortar períodos posteriores (décadas de 1960/1970/1980) para avaliar o confronto entre a tradição filosófica católica e outras tendências da filosofia contemporânea (por exemplo, existencialismo, marxismo).

No quadro 2, é possível observar a organização da FCFC. Nessa instituição, o domínio católico não sofre nenhuma contraposição. Se na FFCL, com a federalização da Universidade do Paraná, passaram a existir outras manifestações intelectuais, na FCFC o pensamento católico encontrou um espaço sagrado para sua manifestação e reconhecimento. Tal tendência é o que indicam as aulas inaugurais, orações de formatura e publicações da Revista *Humanitas*.

Quadro 2

Alguns discursos acadêmicos da FCFC – 1955-1960 ¹⁶			
AUTOR	FUNÇÃO	ORIGEM TEXTO	ANO
D. M. D'Elboux	Arcebispo de Curitiba	Oração paraninfo	1955
Irmão Eulálio Geraldo	Professor da Faculdade de Filosofia São Tomás de Aquino de Uberaba	Publicação Revista	1956
Pe. João Monteiro	Professor da FCFC	Publicação Revista	1956
José N. dos Santos	Professor UP e FCFC	Aula inaugural	1956

¹⁶ Dados produzidos pelo autor com base na Revista *Humanitas* de 1955-1960.

Ney A. de B. Braga	Prefeito de Curitiba	Oração de paraninfo	1956
Bento M. da R. Neto	Professor das FFCL e FCFC	Publicação Revista	1957
Irmão Eulálio Geraldo	Marista	Publicação Revista	1958
Irmão João de Deus	Provincial Marista do Brasil Central	Publicação Revista	1958
Raul Moreira Lélis	Professor da Universidade Católica do Rio de Janeiro	Aula inaugural	1958
Liguarú Espírito Santo	Professor das FFCL e FCFC	Publicação Revista	1960
Lauro Esmanhoto	Diploma de professor normalista; Professor de Administração escolar e educação comparada da FFCL e FCFC	Publicação Revista	1960

Os dados do quadro 1 indicam que na FFCL predominava a presença do laicato católico. Já na FCFC o poder estava pulverizado entre laicato, irmãos maristas e o próprio Arcebispo de Curitiba. Tais características evidenciam que, nas duas instituições, a Igreja Católica contava com a colaboração do laicato católico, porém, na FCFC, o clero mantinha maior controle sobre as atividades acadêmicas, por consequência sobre os intelectuais católicos leigos. O caráter confessional da FCFC é um aspecto importante para explicar essa particularidade em relação à FFCL. A própria criação da FCFC, em agosto de 1950, seis meses antes da federalização da UP, expressa que o grupo católico paranaense dirigiu sua ação em defesa da Universidade Católica. Por outro lado, a ênfase na criação da Universidade Católica¹⁷ não representou o cancelamento dos esforços para manter o pensamento católico na Universidade Federal do Paraná, porém, houve relativização do pensamento católico na FFCL.

Os quadros anteriores evidenciam a posição social daqueles que coordenavam os rituais de consagração. Segundo Bourdieu (2008, p. 98),

¹⁷ A Universidade Católica do Paraná foi criada em 1959.

“falar em rito de instituição é indicar que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário”. A rigor, o lugar ocupado pelos locutores é um aspecto instigante para se discutir neste artigo. Nesse sentido, a hipótese bourdieusiana de linguagem autorizada como condição de legitimidade das intervenções dos católicos, nesses rituais de consagração, mostra-se relevante. A vinculação institucional daqueles que proferem aulas inaugurais, orações de paraninfos e publicam nos anuários e revista, caracteriza-se como uma chave de leitura, uma vez que “o poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras [...] constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 2008, p. 87). Neste momento, nossa narrativa acentua o lugar institucional de enunciação, pois pretende sustentar que a ocupação dos rituais de consagração, próprios da Faculdade de Filosofia, consistiu em uma estratégia de descrição e prescrição do mundo universitário e do mundo social. Desse modo, retiramos a centralidade analítica da própria palavra (enunciação) e da retórica (modo de enunciação) e transferimos para o sujeito da enunciação, isto é, ao porta-voz das palavras. Em termos próximos aos de Bourdieu, enfatizamos que o reconhecimento da eficácia das palavras está nas condições sociais, portanto, em um conjunto de condições socialmente reconhecidas, como por exemplo locutor, situação e linguagem adequados.

As ações desses professores, nos rituais da Faculdade de Filosofia, objetivavam descrever e prescrever uma condição ou um comportamento social. Dessa forma, “o porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho, agir sobre as próprias coisas [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 89). Tal situação constitui uma espécie de magia social. E tal magia acontece à medida que a fala do porta-voz “concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador” (BOURDIEU, 2008, p. 89). Em síntese, os conceitos de linguagem autorizada e rituais de instituição são pertinentes para interpretar as intervenções dos católicos nesses atos de consagração, pois além das condições litúrgicas (modo de dizer), assume sentido fundamental a assertiva de que “a delegação de

autoridade confere sua autoridade ao discurso autorizado” (BOURDIEU, 2008, p. 91). Além disso, “o verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa” (BOURDIEU, 2008, p. 106).

A ênfase ao lugar institucional do locutor não cancela a discussão a respeito dos sentidos e significados da própria enunciação, isto é, sobre as temáticas recorrentes nas descrições e prescrições desses locutores. Nos quadros seguintes (3 e 4) são associados autores e temáticas tratadas nos textos proferidos e publicados nas FFCL e FCFC.

Quadro 3

Temáticas dos discursos da FFCL – 1940-1951 ¹⁸		
AUTOR	TEMÁTICA DO TEXTO	ANO
Brasil Pinheiro Machado	Função da Faculdade de Filosofia	1940
Pe. Jesus B. Carrera	Filosofia, ciência e magistério	1941
Liguarú Espírito Santo	Marcelino Champagnat	1941
Bento M. da R. Neto	Sociologia católica	1942
Liguarú Espírito Santo	Filosofia, catolicismo e magistério	1942
Alceu Amoroso Lima	Filosofia, catolicismo e magistério	1943
José Loureiro Fernandes	Missão do laicato católico	1943
Manoel Lacerda Pinto	Pe. Jesus Ballarin Carrera	1943
Homero B. de Barros	Prof. José F. M. Guérios	1943
Homero B. de Barros	Humanismo católico	1946
Homero de Melo Braga	Formação médica e humanismo católico	1947
Manoel Lacerda Pinto	Rui Barbosa e catolicismo	1949
Homero B. de Barros	Caráter humanístico da universidade	1949
Wilson Martins	Universidade e Ortega y Gasset	1951

¹⁸ Dados produzidos pelo autor com base nos Anuários da FFCL e da UP de 1940-1951.

¹⁹ Dados produzidos pelo autor com base na Revista *Humanitas* de 1955-1960.

Quadro 4

Temáticas dos discursos da FCFC – 1955-1960 ¹⁹		
AUTOR	TEMÁTICA DO TEXTO	ANO
D. Manuel D'Elboux	Missão do docente	1955
Irmão Eulálio Geraldo	Natureza da sociedade	1956
Pe. João Monteiro	Tomás de Aquino	1956
José N. dos Santos	Igreja, escola e imprensa	1956
Ney A. de B. Braga	Igreja, ensino superior e nação	1956
Bento M. da R. Neto	Universidade e Igreja Católica	1957
Irmão Eulálio Geraldo	Tomás de Aquino e Filosofia da Educação	1958
Irmão João de Deus	Mentalidade espiritual do Brasil e educação	1958
Raul Moreira Léllis	Educação comparada	1958
Liguarú Espírito Santo	Santo Agostinho e educação	1960
Lauro Esmanhoto	Magistério e ética	1960

Em regra, as palavras-chave das intervenções desses professores são universidade, faculdade de filosofia, filosofia católica, missão social do laicato. Esses eixos são apreendidos do conjunto da discussão dos textos ou do próprio título do texto de cada autor. Os debates em torno da função social da universidade e dos intelectuais estão fundamentados na tradição filosófica católica. Associada aos conceitos de linguagem autorizada e rito de instituição, está a categoria força da representação, a qual permite problematizar a linguagem comum utilizada pelo grupo que proferiu aulas inaugurais, orações de paraninfos e fez publicações em periódicos das referidas faculdades. A cruzada dos indivíduos que ocupavam os rituais de consagração consistia em descrever e prescrever o mundo social e o próprio mundo universitário. Nesses termos, travavam “a luta entre representações, quer no sentido de imagens mentais, quer naquele outro sentido de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais” (BOURDIEU, 2008, p. 108). As representações do mundo social, construídas pelos católicos ao discutirem o papel social da universidade e dos intelectuais, ganham um sentido pleno ao serem chanceladas pela autoridade reconhecida. A rigor, conforme Bourdieu (BOURDIEU, 2008, p. 109), “pelo fato de dizer as coisas com autoridade,

ou seja, diante de todos e em nome de todos, pública e oficialmente, ele as destaca do arbitrário, sancionando-as, santificando-as e consagrando-as, fazendo-as existir como sendo dignas de existir, ajustadas à natureza das coisas”. Dessa forma, “o ato de categorização, quando consegue fazer-se reconhecer ou quando é exercido por uma autoridade reconhecida, exerce por si só um poder” (BOURDIEU, 2008, p. 110).

As intervenções dos locutores indicados nos quadros anteriores descreviam e prescreviam um conjunto de elementos do mundo social. Entretanto, alguns professores trataram, de modo específico, do problema da função social da Faculdade de Filosofia e dos intelectuais. Brasil Pinheiro Machado, ao dirigir-se à primeira turma de bacharéis, formada na FFCL, sustentava: “somos todos combatentes da mesma batalha, perseguidores da mesma finalidade que é a criação de um clima propício ao desabrochar de uma verdadeira liderança intelectual, dentro do desordenado ambiente da cultura nacional” (MACHADO, 1940, p. 42). Atrelado ao papel de liderança deveria estar, na definição de Pe. Jesus Ballarin Carrera, o “ressoar em vosso ouvido e ecoar em vossa alma como um estímulo criador de intensa vida intelectual, o imperativo agostiniano: amar a inteligência; amá-la intensamente. *Intellectum valde ama*” (CARRERA, 1941, p. 48-49). A direção intelectual, propalada por Pinheiro Machado, perpassava por profunda formação científica e filosófica, isto é, a intervenção cultural/política estava vinculada à máxima: “amai a ‘ciência’ e a ‘harmonia das ciências’ e acima da ciência amai ‘a sabedoria’ e a ‘harmonia das Sabedorias’” (CARRERA, 1941, p. 52).

A noção de missão intelectual propugnada pelo grupo das Faculdades de Filosofia consistia no

entendimento norteado pela verdade; [n]a verdade sujeita à moral; [n]as paixões controladas pelo entendimento e pela vontade: tudo iluminado, dirigido, elevado pela Religião: eis o homem completo, o homem ideal. Nele a razão ilumina, a imaginação enleva, o coração vivifica, a Religião diviniza (CARRERA, 1941, p. 54).

A formação intelectual estava atrelada à missão do ensino superior. Tal relação é atestada por Loureiro Fernandes (1943, p. 66) ao indicar que, em decorrência da crescente desorganização da sociedade após a Primeira

Guerra, “não cessavam de clamar por auxílios mais eficientes às Instituições Universitárias como um dos supremos recursos para a salvação das elites”. Em seguida, asseverava Fernandes (1943, p. 66), “a formação das elites é o dever precípua que às organizações universitárias incumbe e de modo preponderante às Faculdades de Filosofia, por serem estas as orientadoras da verdadeira instrução e educação [...]”. Na avaliação de Brasil Machado (1940, p. 42), “ao par da necessidade da formação de técnicos, cresce, no Brasil, a necessidade da formação dessas ‘elites’ intelectuais [...]”. Por outro lado, denunciava que “não exerceram as escolas superiores [...] a função de recriar e disciplinar a cultura nacional, e, no entanto, só pelas escolas superiores é possível tal função” (MACHADO, 1940, p. 42). Indagava-se sobre quais modelos de escolas atingiriam tal tarefa. Não seria nas escolas de formação profissional. Entretanto, enunciava: “somente as Faculdades de Filosofia, como núcleos irradiadores dentro de uma organização universitária, podem desempenhar tal missão, porque só elas têm textura própria, o tratamento desinteressado de aplicação imediata [...]” (MACHADO, 1940, p. 43). Em direção semelhante apregoava Loureiro Fernandes (1943, p. 67): “no justo desempenho de nobre função educadora [...], as Faculdades de Filosofia tornar-se-ão [...] poderosos agentes da nossa unidade ‘ao promover o instinto comum de brasilidade e a universalização do sentimento nacional’”.

As Faculdades de Filosofia deveriam formar professores, humanistas, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos, biólogos, filósofos. Nesse aspecto, uma das tarefas tinha “caráter utilitário, digamos a exclusiva feição prática [...] destinada ao professorado secundário e à alta técnica científica aplicada” (FERNANDES, 1943, p. 67-68). Outra tarefa seriam os estudos “básicos para a grandeza futura do povo brasileiro” (FERNANDES, 1943, p. 68). Na denominação de Fernandes (1943, p. 68), “a finalidade desses estudos é muito mais alta e [...] sempre haverá e é mister que haja para a verdadeira grandeza de um povo, muito mais que a burguesia comerciante [...], uma elite, numerosas elites de pensadores, de sonhadores idealistas, a serviço do bem comum”. Na conclusão da oração de paraninfo, Brasil Pinheiro Machado (1940, p. 44, grifo nosso), rememorou a sentença proferida à primeira turma de bacharéis da Faculdade de Filosofia de São Paulo: “encerrastes definitivamente um ciclo de nossa existência para dar início a outro: **o da nossa maioria intelectual!**”.

Ao dirigir-se aos formandos, enfatizava Fernandes (1943, p. 70), “a perseverança no estudo consolidará a vossa personalidade [...]. Títulos nobiliárquicos, que para os cultores da Ciência, consistem em ser ‘Confidentes do Criador, Ministros do Progresso e Sacerdotes da Verdade’”. O sentido de confidente do criador sustenta-se porque “só o verdadeiro cientista pode compreender algo dessa linguagem misteriosa que Deus escreveu na natureza [...]. A ciência, afinal, não é mais do que a procura, pelos homens, do nome que Deus deu às coisas do universo” (FERNANDES, 1943, p. 70-71). Tal sentido também estava presente no discurso de Jesus Ballarin Carrera (1941, p. 53): “o pensamento humano [...] deve encontrar-se em todas suas pesquisas, em todas as avenidas com a idéia e a realidade divina. Deve necessariamente encontrar-se com o Deus do Cristianismo [...], verdade infinita, inteligência subsistente”. Em outros termos, confidente do Criador toma por princípio que “deve reinar harmonia absoluta entre o Pensamento, Autor da Realidade, e o pensamento – reflexo dos entes que forma e produz a verdade criada” (CARRERA, 1941, p. 53).

A tarefa intelectual do grupo católico perpassava também pelo ministério do progresso. Essa assertiva objetivava confrontar-se com os materialistas que defendiam o progresso, porém sem vinculação aos princípios metafísicos da Igreja Católica. Desse modo, um confidente do Criador deveria ser um ministro do progresso do mundo social. Havia associação, na avaliação dos católicos, entre progresso material e progresso moral. Sobre tal aspecto manifestava-se Loureiro Fernandes (1943, p. 71): “medir a importância de uma Ciência apenas pela sua utilidade prática é um crime contra a inteligência, e conseqüentemente contra o progresso humano”. O sentido de ministro do progresso consistia no controle a ser exercido pela filosofia sobre a ciência aplicada. A esse respeito pronunciava-se Fernandes (1943, p. 71): “sobram-lhes [...] razões aos que, persuadidos da errônea distinção entre ciência teórica e ciência prática, não admitem nem toleram o excessivo culto prestado a esta, com detrimento e até desprezo daquela”. As passagens acima podem ser aproximadas do enunciado de Jesus Ballarin Carrera (1941, p. 51): “amai a ciência, mas evitai ainda o ‘fetichismo’ da ciência que professou o cientismo. [...] Sabeis não ser a ciência valor único, nem mesmo valor absoluto e supremo. A ciência é apenas a ‘escola primária do espírito’”. Em seguida, apregoa

que “o pensamento humano, a razão humana é uma força viva que busca seu ponto de apoio e o seu fim; o princípio e o fim da inteligência é Deus [...]” (CARRERA, 1941, p. 52).

O intelectual católico deveria ser confidente do Criador, ministro do progresso, mas também apóstolo da Verdade. O principal sentido estabelecido ao ato linguístico “apóstolo da verdade” consistiu na afirmação de que “assumis o nobre compromisso de contribuir com o vosso saber e talento para preservar da desagregação a nossa cultura, a luso-brasileira cujas raízes se vão prender à unidade filosófica helênico-cristã” (FERNANDES, 1943, p. 72). Em termos precisos, a responsabilidade com a verdade seria substituir a concepção de ciência, segundo a qual “só há um objeto de observação, **os fatos**, e uma só noção deduzida da observação, **as leis**, por aquela que compreende a ciência como conhecimento tanto dos **fenômenos** (ciências positivas) como da **substância** (ciência metafísica)” (FERNANDES, 1943, p. 73, grifo do autor).

Por fim, arrematava Fernandes (1943, p. 74):

O Sacerdócio da Verdade, sagrado ministério, é que dá a esta Faculdade alta expressão intelectual ao traduzir um sentimento coletivo, uma corrente de opinião um roteiro de atividades cujo objetivo é o de constituir uma verdadeira escola. Escola na elevada “função de criar, recriar e disciplinar os altos atributos da cultura humana e de perpetuar seus elementos constitutivos”. Escola, no sentido de vigoroso núcleo irradiador de cultura, a despertar inteligências adestrando-as para os futuros trabalhos de investigação científica, sem o ônus tremendo de um exclusivo e laborioso autodidatismo.

As Faculdades de Filosofia deveriam cumprir, na avaliação do laicato católico, a missão de articular o ensino superior paranaense. A condição de confidentes do Criador, ministros do progresso e apóstolos da verdade era o que se esperava dos intelectuais católicos. Tais atividades consistiam na principal atribuição das Faculdades de Filosofia. Em aula inaugural de 1946, Homero de Barros (1946, p. 40) professou que a FFCL “[...] bem merece as preferências com que a distingue a juventude universitária porque desempenha função social e cristã de inatingida relevância nos destinos nacionais”.

O projeto das Faculdades de Filosofia deveria promover a formação humanista do jovem paranaense, no entanto, tratava-se do humanismo cristão, pois é assim que o compreendia Barros (1946, p. 40): “Maritain frisa o caráter teocêntrico do humanismo, para que este [...] não [se] confunda com o humanismo do Renascimento ou com o da Reforma, que foram antropocêntricos por excelência”. Homero de Barros (1946, p. 45) asseverava que o “interesse fundamental deve consistir em que todo o desenvolvimento, que vai da educação inicial até à cultura superior, seja dirigido pelo mesmo princípio de formação humanística conveniente para formar o verdadeiro cristão [...]”. A rigor, para ele, “a formação humanística não se concilia com o ensino leigo [laico] [...]. E nem com o ensino religioso facultativo, que é fórmula desfavorável ao exercício do apostolado intelectual, tão urgente na escola quanto nos colégios e nas universidades” (BARROS, 1946, p. 46).

O espírito irradiador do ensino superior do Paraná deveria nascer das Faculdades de Filosofia, pois “o grandioso empreendimento só atingirá seu objetivo se não se limitar apenas à obra de erudição e cultura, mas se desempenhar realmente a grande missão de orientação espiritual, acumulando as reservas de resistência das novas gerações” (BARROS, 1946, p. 46). Em direção contrária ao exposto acima, ponderava Barros, “a Universidade não virá senão fabricar técnicos para a condenável ‘civilização da máquina’, uma das causas mais decisivas da ‘indignidade do mundo moderno’” (BARROS, 1946, p. 46).

Por fim, conclamava:

[...] fica o apelo à mocidade da Faculdade de Filosofia para que contribua, a todo poder, na formação do espírito universitário pelos ideais do humanismo integral, buscando na cultura superior um instrumento de restauração dos valores eternos, um sentido cristão e intangível da vida, meio de contribuir para que a sociedade não se distancie de Deus (BARROS, 1946, p. 46).

As intervenções do grupo católico objetivam conformar uma visão do mundo social, assim como o próprio mundo social. Essas atuações podem ser interpretadas como a ação política dos católicos. As ações

do grupo católico têm “como objetivo produzir e impor representações do mundo social capazes de agir sobre esse mundo, agindo sobre as representações dos agentes a seu respeito” (BOURDIEU, 2008, p. 117). As palavras proferidas nos rituais de consagração das Faculdades de Filosofia são enunciados performativos que pretendem

fazer acontecer o que enunciam; [contribuir] praticamente para a realidade do que anunciam pelo fato de enunciá-los, de prevê-los e de fazê-los prever; por torná-los concebível e sobretudo crível, criando assim a representação e a vontade coletivas em condições de contribuir para produzi-los (BOURDIEU, 2008, p. 118).

Os representantes da comunidade acadêmica das Faculdades de Filosofia, ao proferirem que o laicato deveria ser confidente do Criador, ministro do progresso e apóstolo da verdade, tomavam esses léxicos em sentido descritivo, mas principalmente com caráter prescritivo, pois pretendiam exercer “um efeito de teoria tendente a favorecer o acontecimento daquilo que anuncia” (BOURDIEU, 2008, p. 124). Nos termos de Bourdieu (2008, p. 110), é a tentativa de “dar existência à coisa nomeada”. E tal ato será “bem-sucedido quando aquele que efetua for capaz de fazer reconhecer por sua palavra o poder que tal palavra garante por uma usurpação provisória ou definitiva, qual seja o poder de impor uma visão e uma nova divisão do mundo social” (BOURDIEU, 2008, p. 111). Em síntese, em nome da força da representação movem-se os intelectuais católicos, pois por meio de “enunciados performativos pretendem fazer acontecer o que eles enunciam” (BOURDIEU, 2008, p. 112).

A formação acadêmica nas Faculdades de Filosofia do Paraná estava conformada pela tradição católica, cuja principal preocupação era conciliar os progressos da ciência moderna com a filosofia tomista. Nesse sentido, durante as décadas de 1940 e 1950, o caráter acadêmico do estudante que se preparava para exercer uma atividade de liderança na sociedade, seja na condição de professor ou profissional liberal, ganhava forte contorno do pensamento católico. No primeiro item deste texto, a pretensão foi evidenciar a hipótese de que os intelectuais católicos estabeleceram as

Faculdades de Filosofia como uma estratégia de luta pela conformação do mundo universitário e do mundo social paranaense. Já neste item, a intenção foi discutir as estratégias sistematizadas pelos católicos, no interior das Faculdades de Filosofia, visando objetivar representações sobre a função social da universidade e dos intelectuais. Nesse sentido, elegemos como categorias analíticas a linguagem autorizada, os ritos de instituição e a força da representação para problematizar as ações políticas do grupo católico, pois observamos que seus membros controlaram os rituais de consagração (aula inaugural, oração de paraninfo e publicação). Portanto, esses agentes, ao dominarem tais espaços sociais, promoveram uma ação política, isto é, “por fazerem parte do mundo social, têm um conhecimento desse mundo, podendo-se então agir sobre o mundo social agindo-se sobre o conhecimento que os agentes têm dele” (BOURDIEU, 2008, p. 117).

4 Considerações finais

O objetivo deste texto foi problematizar a ação dos intelectuais católicos em defesa do Ensino Superior no Paraná das décadas de 1940 e 1950. Sob o pano de fundo do movimento da Igreja Católica que visava manter-se presente na sociedade contemporânea, assim como lançar-se contra seus adversários, este texto discutiu os sentidos da educação superior na cruzada intelectual dessa instituição religiosa. A criação de instituições de ensino superior foi uma das estratégias políticas e culturais da Igreja Católica, na qual contou com a colaboração contínua de lideranças intelectuais de diferentes cidades do Brasil. No Paraná, desde o final da década de 1920, os católicos estiveram comprometidos com o projeto cristianização do mundo social paranaense. No final dos anos de 1930 foi estabelecida a FFCL, a qual permitiu que o grupo católico circulasse e divulgasse a filosofia tomista entre parcela significativa dos acadêmicos paranaenses, pois, com a criação da Universidade do Paraná (1946), houve investimento na tentativa de expansão da visão de mundo católica a todos os ambientes das instituições de ensino superior. Na década de 1950, os católicos controlavam a FFCL e a FCFC. A federalização da Universidade do Paraná (1950) não representou a supressão da doutrina católica dessa instituição, pois é possível afirmar que o pensamento católico se manteve

com muita força, uma vez que na década de 1950 a reitoria da Universidade e a direção da FFCL estavam sob a direção de Flavio de Lacerda e Homero de Barros, ambos atrelados ao grupo católico. Já a criação da FCFC representou o início do processo de consolidação do ensino superior confessional que culminou na Universidade Católica do Paraná.

Ao discutir o problema do ensino superior católico no Paraná, este texto fez referência aos paradigmas intelectuais, *epistémé*, às correntes filosóficas que interferiram nas representações, nas visões de mundo do grupo católico, assim como às razões particulares do contexto paranaense que estavam associadas ao processo de organização da FFCL e FCFC. O primeiro aspecto diz respeito à pretensão do grupo em articular ciência moderna e filosofia católica. O segundo se refere ao processo de organização do laicato católico no Paraná que resultou na criação das duas Faculdades de Filosofia, nas quais se buscou conformar um projeto de educação de bacharéis e licenciados, sob a égide da ciência moderna e da metafísica católica.

A partir dos rituais, isto é, das aulas inaugurais e orações de parainfos, foi possível observar que o grupo católico manteve o controle das principais atividades acadêmicas da FFCL e FCFC. Tal aspecto evidencia que a doutrina católica conformou a direção ideológica dos cursos de humanidades existentes no Paraná durante as décadas de 1940 e 1950. Portanto, a hipótese de que o laicato católico exerceu o papel de organizador da cultura ao estabelecer a FFCL e a FCFC mostra-se útil para interpretar a ação dos intelectuais paranaenses que estavam envolvidos com o ensino superior, particularmente, à medida que esse grupo apregoava a si mesmo as funções de confidente do Criador, ministro do progresso e sacerdote da verdade, caracterizando uma visão autoritária de sociedade ao enunciar que apenas ele poderia conduzir o mundo social em direção ao progresso material e moral.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia de. Dario Vellozo e a escola moderna: a renovação do pensamento educacional no Paraná. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: UFPR, 2007. p. 191-215.

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Curitiba, 1940-1943.

ANUÁRIO da Universidade do Paraná. Curitiba, 1946-1951.

BALHANA, Carlos Alberto. *Idéias em confronto*. Curitiba: Grafipar, 1981.

BARROS, Homero Batista de. Preleção inaugural do ano letivo de 1946, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: formação humanística. *Anuário da Universidade do Paraná*, Curitiba, s. n., p. 40-46, 1946.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Igreja e poder em São Paulo: D. João Batista Corrêa Nery e a romanização do catolicismo brasileiro (1908-1920)*. 1999. 309 f. Tese (Doutorado em História Social)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BONA JUNIOR, Aurélio; VIEIRA, Carlos Eduardo. O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: UFPR, 2007. p. 13-40.

CAMPOS, Névio de. *Intelectuais e igreja católica no Paraná (1926-1938)*. Ponta Grossa: UEPG, 2010a.

_____. *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. O papel do clero e do laicato católico no processo de constituição da Universidade Católica do Paraná (1959). *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 187-205, jan./jun. 2010b.

_____. Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba: insígnia do ensino superior católico paranaense (1950). *Revista Contrapontos*. Itajaí, v. 11, n. 1, p. 53-61, jan./abr. 2011a.

_____. Debate sobre o ensino religioso na capital paranaense: entre a tribuna e a imprensa (1922-1931). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 65-91, abr. 2011b.

CARRERA, Jesus Ballarin. Oração de paraninfado da turma de 1941. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná*, Curitiba, s. n., p. 45-54, 1941.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EUSF, 1998.

DIAS, Romualdo. *Cor unum et anima una: A doutrina católica sobre a autoridade no Brasil (1922-1935)*. 1993. 285 f. Tese (Doutorado em Lógica e Filosofia da Ciência)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

FERNANDES, José Loureiro. Discurso aos bacharéis de 1943. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná*, Curitiba, s. n., p. 65-75, 1943.

FRESSATO, Soleni Terezinha. *Pela catolicização da elite curitibana: o projeto intelectual do Círculo de Estudos “Bandeirantes” - CEB (1929-1945)*. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em História)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HANICZ, Teodoro. *Modernidade, religião e cultura: o Círculo de Estudos Bandeirantes e a restauração do catolicismo em Curitiba (1929-1959)*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Religião)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Brasil Pinheiro. Oração de paraninfo da turma de 1940. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná*, Curitiba, s. n., p. 41-44, 1940.

MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996.

MARCHI, Euclides. *A igreja e a questão social: o discurso e a práxis do catolicismo no Brasil (1850-1915)*. 1989. Tese (Doutorado em História)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MEHL, Herley. Dados estatísticos e a opção: curso de filosofia. *Revista Humanitas*. Curitiba, ano 5, n. 5, p. 33-44, 1960.

MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1974.

MORENO, Jean Carlos. *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)*. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-

- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- PADIAL, Elyane. *As propostas de Lysimaco Ferreira da Costa para a instrução pública paranaense no período de 1920-1928*. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- REVISA HUMANITAS (Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba). Curitiba, 1956-1960.
- RODRIGUES DA SILVA, Helenice. A história intelectual em questão. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-25.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: igreja contra estado (crítica ao populismo católico)*. São Paulo: Koirós, 1991.
- SALEM, Tânia. Do Centro Dom Vital a universidade católica. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 97-134.
- STRANG, Bernadete de Lourdes. *O saber e o credo: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.
- VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline Baron. Escola de mestre único e escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: UFPR, 2007, p. 269-289.
- WESTPHALEN, Cecília Maria. *Faculdade de Filosofia e Letras do Paraná – 50 anos*. Curitiba: SBPH-PR, 1988.

Data de registro: 08/11/2011

Data de aceite: 21/03/2012

UMA PASSAGEM ENIGMÁTICA DOS *TÓPICOS* DE ARISTÓTELES¹

Marcio Chaves-Tannús*

RESUMO

O quarto capítulo dos *Tópicos* de Aristóteles contém uma afirmação surpreendente. Ela aparece, pela primeira vez, no início do segundo parágrafo e é repetida ao final do capítulo. Nas duas ocasiões, Aristóteles declara que os problemas das deduções dialéticas são iguais em número e natureza às premissas. No presente trabalho, na tentativa de entender o significado exato da declaração aristotélica, bem como testar a correção do que diz, realiza-se uma análise do primeiro e do quarto capítulo dos *Tópicos*. A tese resultante é a de que a identidade postulada por Aristóteles é possível, desde que se abandone, porém, os limites de um único argumento. No final, com base no que se obteve do exame anterior, são apresentadas propostas de solução a três outras interessantes questões da Lógica Aristotélica.

Palavras-chave: História da Lógica. Aristóteles. *Tópicos*. Dedução dialética.

RÉSUMÉ

Le quatrième chapitre des *Topiques* d'Aristote contient une déclaration surprenante. Elle apparaît, pour la première fois, au début du deuxième paragraphe et est répétée à la fin du chapitre. Dans les deux cas, Aristote affirme que les problèmes des déductions dialectiques sont égaux, en nombre et en nature, aux prémisses. Dans ce travail, en essayant de comprendre le sens exact de la déclaration aristotélicienne, ainsi que de tester la correction de ce qu'il dit, on fait une analyse du premier et du quatrième chapitre des *Topiques*. La thèse qui en résulte : l'identité postulée par Aristote est possible, mais uniquement si on abandonne les

* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo-USP. Professor da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* mctannus@ufu.br

¹ Na sequência, farei uso frequente de informações retiradas de dois artigos meus, um publicado em 2002 e o outro em 2003. Ambos incluídos nas referências desse artigo.

limites d'un seul argument. À la fin, basé sur ce qu'on obtient de l'examen précédent, on présente des propositions de solution à trois autres questions intéressantes de la Logique d'Aristote.

Mots-clefs: Histoire de la Logique. Aristote. *Topiques*. Dédution dialectique.

O texto dos *Tópicos* de Aristóteles, assim como hoje o conhecemos, começa com o seguinte parágrafo:

O presente tratado se propõe encontrar um método que nos torne capazes de, apoiando-nos em ideias admitidas, raciocinar dedutivamente sobre todos os temas que se possam apresentar, como também, quando tivermos nós mesmos que responder por uma afirmação, de nada falar que lhe seja contrário. É preciso, então, começar dizendo o que é um raciocínio dedutivo e quais são as suas variedades, para fazer compreender a natureza da dedução dialética; pois, com efeito, é essa última que é o objeto das investigações do tratado que se propõe compor (*Tóp.* I, 1, 100a, 18-4)².

Nesse primeiro parágrafo são enunciados a natureza do texto (tratado), seu objetivo (encontrar um método) e seu objeto (a dedução dialética). Além disso, o autor identifica o seu objeto como uma das variedades do raciocínio dedutivo e enumera as seguintes características do método que ele visa encontrar: (i) tornar-nos capazes de raciocinar dedutivamente sobre todos os temas que se possam apresentar; (ii) apoiando-nos em ideias admitidas e (iii) habilitar-nos a nada dizer de contrário às próprias afirmações anteriores.

Basicamente, as duas primeiras características dizem respeito ao papel a ser desempenhado, no confronto dialético, pelo perguntador, e a última concerne, em primeira linha, ao respondedor. Tais confrontos dialogados tinham início com a apresentação, pelo perguntador, de um problema, em forma de pergunta, admitindo duas, e apenas duas, respostas

² A edição adotada como referência, neste e nos demais trechos citados, será a de Jacques Brunschwig, também ela mencionada na bibliografia ao final deste trabalho. As traduções do francês para o português são de minha autoria.

contraditórias. A réplica do respondedor, que deveria ser necessariamente o resultado da escolha de uma das duas alternativas e, ainda, expressar uma opinião admitida, tão logo articulada, transformava-se na tese a ser atacada pelo que pergunta e defendida por aquele que responde.

Algumas páginas mais à frente, após ter exposto e comparado as variedades do raciocínio dedutivo e esclarecido a utilidade de seu tratado, Aristóteles volta, nos capítulos três e quatro, ao método³. No terceiro capítulo ele procura estabelecer os limites do objetivo que deseja alcançar. No quarto ele lista os elementos constitutivos do método a ser encontrado, salienta a sua importância, afirma que entre os elementos que constituem um argumento – as premissas – e os objetos a que o argumento se refere – os problemas – há uma identidade quanto ao número e quanto à natureza, depois descreve os objetos – premissas e problemas – com os quais o método se ocupará, destacando, primeiro, os aspectos em que tais objetos seriam idênticos e, em seguida, as diferenças entre eles, para, finalmente, concluir o capítulo repetindo e reforçando a afirmação de que premissas e problemas seriam idênticos quanto ao número e à natureza.

O enigma que pretendo analisar e para o qual tentarei propor uma solução é a reiterada declaração de Aristóteles em que postula uma identidade – ainda que parcial – entre premissas e problemas. A exata percepção da natureza enigmática e aparentemente absurda e incompreensível do postulado aristotélico⁴ requer dados adicionais a serem extraídos de um comentário explicativo que acompanhará o quarto capítulo. Vejamos, então, o que Aristóteles escreve no referido capítulo ou, mais precisamente, nas partes dele que aqui nos interessam:

Devemos examinar, de início, quais são os elementos constitutivos de nosso método. Se pudéssemos, por um lado, captar o número e a natureza dos objetos a que dizem respeito os argumentos e identificar seus elementos constitutivos e, por outro lado, encontrar os meios de estar suficientemente providos de tais objetos, poderíamos considerar o nosso programa como adequadamente cumprido.

³ De I, 3, 101b, 5 a I, 4, 101b, 36. Na edição de Brunschwig, da metade da p. 4 até o início da p. 6.

⁴ Cf. Brunschwig, p.121, nota 1 à p. 6 de sua edição dos *Tópicos*.

Entre os elementos que constituem os argumentos e os objetos a que se referem as deduções, existe uma identidade de número e de natureza. Com efeito, os elementos constitutivos dos argumentos são as premissas, os objetos a que se referem as deduções são os problemas. E toda premissa, como todo problema, exhibe ou um gênero, ou um próprio, ou um acidente... Mas, como às vezes ocorre a um próprio exprimir o essencial da essência de seu sujeito e outras vezes não, dividamos o próprio em duas partes correspondentes e chamemos “definição” aquela que exprime o essencial da essência e, quanto à outra, reservemos a ela o nome de “próprio”, que é atribuído indiferentemente às duas. Fica, portanto, bem visível, em virtude dessas considerações, que a presente divisão resulta em quatro termos ao todo: próprio, definição, gênero e acidente. Que ninguém, todavia, se engane. Nós não dizemos que cada um desses quatro termos constitui, por si mesmo, uma premissa ou um problema ... Mas, existe, entre um problema e uma premissa, uma diferença na expressão. Com efeito, se dissermos “*Animal terrestre bípede* é a definição de homem?”, ou ainda, “*Animal* é gênero de homem?”, é uma premissa. Mas, se dissermos “Pode-se dizer que *animal terrestre bípede* é a definição de homem ou não?”, isso é um problema. E da mesma forma, nos outros casos. Consequentemente, é muito natural que problemas e premissas sejam idênticos quanto ao número, visto que de toda premissa pode-se fazer um problema, substituindo simplesmente uma expressão pela outra (*Tóp.* I, 4, 101b, 11-36).

De acordo com Aristóteles, portanto, são dois os componentes do método que o tratado dos *Tópicos* pretende expor: (i) captar o número e a natureza dos objetos a que se referem os argumentos (os problemas), bem como identificar os elementos de que são constituídos e (ii) encontrar os meios de jamais estar em falta desses objetos. Após enumerá-los, ele acrescenta que, se pudéssemos encontrar esses meios, identificar esses elementos e captar o número e a natureza dos referidos objetos, nosso programa poderia ser tido como adequadamente realizado. A função do acréscimo é nitidamente a de explicitar a relevância dos aludidos componentes e indicar a trajetória que nos conduziria ao fim almejado (encontrar um método).

No comentário supra ao parágrafo primeiro dos *Tópicos* foi dito que um debate dialético começava com a colocação de um problema, em forma de pergunta, e que a réplica do respondedor, uma vez articulada, transformava-se na tese a ser atacada, pelo perguntador, e defendida, pelo respondedor, no decorrer do debate. Dessa maneira, no caso em que o perguntador perdesse a contenda, a conclusão do diálogo seria a tese, não refutada, assumida pelo respondedor no começo da disputa. Se o perguntador ganhasse, a conclusão seria a negação da tese inicial. Observe-se que essas duas alternativas coincidem com as duas respostas possíveis, requeridas pela questão apresentada pelo problema. Respostas não só previstas pelo problema, mas, sobretudo, indissociáveis da pergunta que o exprime e, como tais, podendo ser consideradas como partes integrantes dele.

Uma vez enunciada a questão e escolhida uma das duas respostas, ocorria o confronto propriamente dito, ou seja, a busca, pelo perguntador, de premissas que viabilizassem a refutação da tese do adversário e a tentativa, por parte do respondedor, de evitar que as procuradas premissas fossem de fato estabelecidas. Por isso, para Aristóteles, os elementos constitutivos de uma dedução dialética são as premissas⁵. E elas, segundo ele, são idênticas em número e natureza aos problemas. Isso significa que os componentes de um argumento dialético são as premissas que podem ser problemas que, por sua vez, incluem, como vimos, além do tema, a conclusão do debate e a sua contraditória.

Voltemos agora aos componentes do método enunciados por Aristóteles na abertura do capítulo quatro e abordados no primeiro parágrafo deste comentário, a ele atinente. Reformulando-os, com base em informações adquiridas desde então, poderíamos dizer que os dois elementos constitutivos do método são: (i) captar o número e a natureza dos problemas que poderiam, também, ser premissas, já que são idênticos, justamente em número e natureza, assim como identificar os elementos de que eles (os problemas) e elas (as premissas) são constituídos e (ii) encontrar os meios de estar suficientemente providos de tais problemas e premissas. Note-se, ainda, que quatro dos elementos que constituem os problemas e as premissas já foram identificados, a saber: o próprio, a

⁵ Cf. I, 4, 101b, 15-16 ou a segunda frase do cap. 4, acima citado.

definição, o gênero e o acidente. Assim reformulados, os componentes do método facultam, sem dúvida, um entendimento mais claro e mais preciso das metas perseguidas por Aristóteles.

Resta-nos examinar a pertinência do postulado aristotélico que declara idênticos problemas e premissas, no tocante ao número e à natureza. Começemos com uma dificuldade oriunda da diversidade funcional existente entre o problema e as premissas de um único argumento⁶. Como se trata, no caso do argumento dialético, de uma dedução, o próprio Aristóteles expressa – com o intuito de evitar que, do ponto de vista da dialética, a conclusão seja mais forte que as premissas – a exigência de que o grau de admissão das premissas seja maior que o da conclusão⁷, estabelecendo, assim, por via indireta, uma inelutável diferença, quanto à natureza, entre as premissas e o problema de um mesmo argumento.

Mas, como poderemos verificar a seguir, as dificuldades não se restringem à afirmação de identidade quanto à natureza. A identidade numérica, também, é problemática e mesmo inviável, se nos mantivermos no âmbito de um único argumento. Isso porque, para negar-se a verdade da resposta à pergunta do problema, ou para evitar-se que ela seja negada, poderá ser preciso recorrer a um número considerável de premissas⁸. Se, porém, houvesse, como afirma Aristóteles, uma identidade numérica entre as premissas e o problema, haveria entre elas e ele uma correspondência biunívoca, ou seja, a cada premissa corresponderia um, e um único, problema e a todo problema corresponderia uma, e apenas uma, premissa.

Essas duas dificuldades cessarão, entretanto, de vigorar – e com elas o caráter enigmático e aparentemente incompreensível do postulado aristotélico – se pudermos mostrar que Aristóteles, embora não o anuncie, necessariamente pressupõe que a identidade entre premissas e problemas somente poderá ocorrer além dos limites demarcados por um único argumento. Para tanto, basta verificar o que acontece a cada vez que transformamos uma premissa em problema, ou um problema em premissa.

⁶ Diversidade visível na diferença das expressões que permitem identificar respectivamente o problema e as premissas do argumento. Cf. I, 4, 101b, 28-34 ou últimas frases do cap. 4, acima citado.

⁷ Cf. VIII, 5, 159b, 9-23.

⁸ No mínimo duas, no caso de ocorrer uma refutação, uma vez que essa é a quantidade de premissas que contém a forma canônica de um argumento refutativo, o *élenchos*.

Operação cuja viabilidade estará, de resto, sempre garantida pela aludida correspondência biunívoca, decorrente da igualdade numérica, postulada pelo estagirita, entre as premissas e os problemas. Começemos, então, com a transformação de uma premissa em problema.

Toda premissa, uma vez transformada em problema, abandona os limites de seu próprio argumento, tornando-se o ponto de partida, a origem, de um novo debate dialético. Como premissa ela serve para fundamentar a conclusão de um argumento. Como problema ela fornecerá, além do tema, tanto a conclusão do novo argumento, como a sua contraditória. Resultado particularmente importante, porque mostra que para Aristóteles, por princípio, nada impede que uma proposição p qualquer seja premissa de um argumento e conclusão de outro, pois o fator que determina, de modo exclusivo, se p é uma conclusão ou uma premissa é a função por ela exercida no contexto de um argumento dado. Vejamos, a seguir, o que acontece quando transformarmos um problema em premissa. Se permanecermos no âmbito de um único argumento, haverá dois casos possíveis.

Consideremos primeiro aquele em que a resposta dada à pergunta da premissa seja idêntica à escolhida pelo respondedor para o problema anteriormente colocado. Uma operação como essa criaria um impasse e teria que ser abandonada pelas seguintes razões: (i) o perguntador é obrigado, pelas regras do debate dialético, a acatar a alternativa de resposta escolhida por seu adversário e (ii) ele é obrigado, também, pelas mesmas regras, a tentar refutar o respondedor. Ora, se o perguntador acatar a resposta de seu adversário ele automaticamente abdica da tentativa de refutá-lo, pois estaria, dessa forma, aceitando a tese do contendor. Se o perguntador, entretanto, insistir em tentar refutar o seu adversário, ele estará interdito de acatar a resposta escolhida para a premissa, pois ela é a tese que ele deveria procurar refutar. Nesse caso, só poderemos superar o impasse transformando o problema de um debate na premissa de um outro e impondo, como condição adicional, a necessária diversidade dos dois problemas envolvidos.

Consideremos agora o segundo caso. Aquele em que a resposta dada à pergunta da premissa seja diferente da escolhida pelo respondedor para o problema anteriormente colocado. Ele só poderá ocorrer se o perguntador conseguir recolocar o problema em forma de premissa,

evitando que o respondedor perceba que se trata de duas formas diferentes de uma mesma pergunta. Isso porque as regras do debate dialético constroem o respondedor, no âmbito de um mesmo argumento, a escolher, para uma mesma pergunta, apenas uma das duas alternativas que se contradizem. Admitamos, contudo, que o perguntador seja bem sucedido e que a resposta almejada por ele, para a premissa, seja outra que não aquela dada ao problema. Nessas circunstâncias, o respondedor estaria sendo inequivocamente enganado, fato que, também, caracterizaria um procedimento vedado aos debatedores pelas regras da dialética aristotélica⁹. Aqui, mais uma vez, só poderíamos superar o impasse rompendo os limites de um único argumento, transformando o problema de um debate em uma das premissas de outro¹⁰.

Ao terminar o exame da transformação de uma premissa em problema, chamei a atenção para o fato de que na dialética aristotélica, por princípio, nada impede que uma proposição p qualquer seja premissa de um argumento e conclusão de outro, pois o fator que determina, de modo exclusivo, se p é uma conclusão ou uma premissa é a função por ela exercida no contexto de um argumento dado. Agora poderemos, apoiando-nos nos dois parágrafos antecedentes, acrescentar que as regras do debate dialético, assim como Aristóteles o concebeu, vedam a uma mesma proposição p qualquer a possibilidade de desempenhar, no interior de um mesmo argumento, ambos os papéis, o de conclusão e o de premissa. Concluindo, não é seguramente desprovido de interesse observar que esse último acréscimo concede-nos uma razão suficiente para esclarecer por que, no primeiro capítulo dos *Tópicos*¹¹, ao fornecer uma definição para o argumento dedutivo, Aristóteles tenha exigido que a conclusão seja distinta das premissas que a antecedem¹².

⁹ Cf. VIII, 11, 161b, 11-18. Para as demais regras mencionadas as fontes não foram fornecidas por se tratar de regras óbvias, de conhecimento generalizado e sem as quais não haveria debate.

¹⁰ Note-se que a cada debate dialético corresponde sempre um, e apenas um, argumento particular, e vice-versa.

¹¹ Cf. I, 1, 100a, 25-27. Na edição de Brunschwig, na primeira frase do segundo parágrafo da p. 1.

¹² Razão a ser considerada, todavia, apenas para a definição dos *Tópicos*.

Referências

ARISTOTE. *Topiques*. Texte établi et traduit par Jacques Brunschwig. Tome I. Livres I-IV. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

CHAVES-TANNÚS, M. Algumas questões relativas à dialética aristotélica. *Educação e Filosofia*, v. 16, n. 32, p.11-29, jul./dez. 2002.

CHAVES-TANNÚS, M. Algumas questões adicionais relativas à dialética aristotélica. *Educação e Filosofia*, v. 17, n. 34, p. 13-33, jul./dez. 2003.

Data de registro: 13/11/2012

Data de aceite: 23/01/2013

PERCEÇÕES SOBRE AS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM – ESTUDO DE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS

*Abílio Afonso Lourenço**
*Carla Maria Leite Nogueira***

RESUMO

Esta investigação, realizada numa escola básica no norte de Portugal, tem como objetivo analisar as percepções que os alunos apresentam sobre algumas variáveis relativas à forma como desenvolvem a sua aprendizagem, nomeadamente: a autorregulação para a aprendizagem; os processos de estudo utilizados; o controlo volitivo; a planificação da gestão do tempo; e a procrastinação. Outra finalidade deste estudo é verificar se existe uma relação significativa entre estas variáveis e a percepção de autoeficácia revelada pelos alunos, assim como com os níveis exibidos no final do 1º período, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências Naturais. São apresentadas, também, algumas implicações para a prática educativa.

Palavras-chave: Abordagens à aprendizagem. Percepções de autoeficácia. Ensino básico.

ABSTRACT

This research, conducted in a basic school in northern Portugal, aims to analyze the perceptions that students have about some variables regarding how to develop their learning, namely: self-regulation for learning; study the processes used, the control volitional; planning time management, and procrastination. Another purpose of this study is to determine whether there is a significant relationship between these variables and the

* Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professor titular do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, Porto, Portugal. Investigador da Universidade do Minho e do Centro de Investigação em Psicologia e Educação do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. *E-mail:* privadoxy@gmail.com

** Licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Professora de Matemática no Agrupamento de Escolas de S. João de Sobrado, Valongo, Portugal. *E-mail:* carlalnog@gmail.com

perception of self-efficacy revealed by the students, as well as the levels shown at the end of the 1st period, in the discipline of Portuguese, English, Mathematics and Natural Sciences. We present also some implications for educational practice.

Keywords: Approaches to learning. Perceptions of self-efficacy. Basic education.

1 Introdução

Uma das preocupações atuais da comunidade educativa portuguesa prende-se, inequivocamente, com a problemática da aprendizagem dos alunos, bem como das estratégias utilizadas pelos mesmos para a obtenção do sucesso escolar. A magnitude do fenómeno e as óbvias implicações sociais sugerem que este não é apenas um assunto dos investigadores da área educacional, mas que nos confrontamos com uma inquietude e procura crescente de respostas e resultados por parte de toda a comunidade.

Os estudantes, quando entram na sala de aula, trazem ao contexto de aprendizagem uma conceção particular do propósito dessa mesma aprendizagem, um conjunto de convicções sobre eles próprios como estudantes fundado numa história pessoal de (in)sucessos, bem como das crenças acerca do processo de aprendizagem e seus resultados (LOURENÇO, 2008). Posteriormente, são confrontados com o esforço a empreender nas metas propostas, no empenho das atividades, nos desafios a enfrentar em vários domínios, dentro e fora da escola (SCHUNK, 2005).

Atualmente, o foco da aprendizagem é dirigido para a importância dos pensamentos que o aluno vai traçando, bem como as dimensões cognitiva, comportamental e motivacional que este estimula nas aprendizagens que vai desenvolvendo. Conforme se refere Biggs (1991, p. 14), “os alunos aprendem por uma grande variedade de razões; essas razões determinam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado”.

Este novo paradigma da investigação percebe os indivíduos como processadores da informação, realçando a forma como estes desenvolvem o processamento ativo do conhecimento, à medida que vão atribuindo significado e sentido ao ambiente que os rodeia, ou seja, implica a atribuição de um significado e de sentido ao que está a aprender (BIGGS, 1991).

Hoje em dia, um dos caminhos apontados para o combate do insucesso escolar passa pela implementação de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais através das quais os alunos possam monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem (ROSÁRIO; MOURÃO; SALGADO; RODRIGUES; SILVA; MARQUES; AMORIM; MACHADO; NÚÑEZ; PIENDA-GONZÁLEZ; HERNANDÉZ-PINA, 2006). Por outras palavras, urge a necessidade de que os alunos sejam capazes de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes que possam ser transferidas de um contexto de aprendizagem para outro e, desta forma, possam autorregular a aprendizagem. Assim, os saberes obtidos nos distintos contextos de aprendizagem podem, por sua vez, ser utilizados nos vários contextos de trabalho (PÉREZ; GONZÁLEZ-PIENDA; RODRIGUEZ, 1998).

Para uma melhor compreensão e operacionalização das dimensões em estudo, serão apresentados, seguidamente, alguns conceitos básicos sobre cada destas variáveis e o respetivo racional teórico em que se baseiam.

2 Abordagem à aprendizagem, uma aproximação ao conceito

Em 1976, na Universidade de Gotemburgo, Marton e Säljö (1976a, 1976b) descreveram, detalhadamente, dois modos de aproximação dos alunos à aprendizagem de um determinado texto: uma abordagem superficial, caracterizada pelo facto de as matérias serem aprendidas sem uma exigência compreensiva e integradora, com a vontade de atingir objetivos que são extrínsecos ao próprio material de aprendizagem; contrastando com uma abordagem profunda, a qual é caracterizada por um interesse intrínseco nas tarefas e na qual o aluno tenta compreender o material de aprendizagem relacionando-o com os seus conhecimentos prévios e com o mundo que o circunda (RICHARDSON, 1997). Os alunos, sugeriram aqueles investigadores, enfrentam uma determinada tarefa com uma determinada motivação que ativa, desejavelmente, uma estratégia de aprendizagem congruente. Esta relação metacognitiva entre uma motivação face a uma determinada tarefa que despoleta uma estratégia para a operacionalizar foi apelidada de abordagem à aprendizagem. Assim, a dicotomia superficial *versus* profunda denominou as formas habituais

de os alunos abordarem as tarefas (MARTON; SÄLJÖ, 1976a, 1976b), as quais estão dependentes de o aluno, enquanto agente do seu processo de aprendizagem, tentar encontrar um significado na realização da tarefa, ou apenas reproduzir mecanicamente o seu conteúdo (ENTWISTLE, 1995).

Diversos investigadores (MARTON, 1988; MARTON, CARLSSON, HALÁSZ, 1992; MARTON, WATKINS, TANG, 1997; SÄLJÖ, 1982) sugeriram que as diferenças na qualidade das aprendizagens se relacionavam com abordagens à aprendizagem utilizadas. Este facto pode ser esclarecido considerando que os alunos utilizadores de uma abordagem mais superficial pareciam não compreender o significado das mensagens na totalidade, o que se encontrava ligado a níveis baixos de sucesso escolar; enquanto os alunos que optavam por uma abordagem profunda tentavam, particularmente, descobrir a mensagem do autor e compreender o significado associado à mesma, o que implicava uma visão profunda do aprender e resultados de aprendizagem mais robustos Rosário, Ferreira e Cunha (2003).

O conceito de abordagem à aprendizagem cunhado por Marton descreve o centro de atenção dos alunos ao defrontarem uma certa atividade de aprendizagem (ENTWISTLE, 1988). No respeitante à abordagem profunda, o aprendente efetua a tarefa de aprendizagem com a intenção de obter um significado pessoal do texto. Enceta um processo dinâmico de aprendizagem no qual desafia os pensamentos, os argumentos e as certezas expostas pelo autor, tentando descobrir pontos de ligação entre os pensamentos do texto e entre estes e a sua experiência pessoal. Este mecanismo exige que o aluno faça uma reorganização do conhecimento, construindo, por sua vez, uma estrutura própria. Na abordagem superficial não ocorre um envolvimento pessoal no ato de aprender, pois este é tido como uma obrigação extrínseca. O aluno foca a sua concentração apenas no texto propriamente dito, preocupando-se, particularmente, com a memorização de um maior número de acontecimentos e ideias apresentadas, sem se preocupar em estabelecer relações entre si. Alude, assim, a um mecanismo automático de memorização, no qual o aluno raramente diferenciará o fundamental do acessório (BIGGS, 2003).

As diversas investigações que fazem parte da literatura SAL (*Student Approaches to Learning*), no que se refere às abordagens à

aprendizagem (BARCA; PORTO; SANTORUM, 1997; PAIVA, 2008), relatam que a adoção de uma abordagem à aprendizagem superficial se encontra estatisticamente associada às classificações escolares inferiores. Deste modo, alguns investigadores, nomeadamente Marton (1988), enunciam operacionalmente a aprendizagem como a variabilidade no modo de compreender a realidade. O que diferencia a abordagem superficial da profunda tem a ver com a dimensão referencial. Por seu lado, o que discrimina as abordagens atomísticas e holísticas é a dimensão estrutural ou organizativa das abordagens à aprendizagem. A abordagem à aprendizagem exibe um aspeto estrutural holístico ou atomístico e o resultado da aprendizagem um aspeto hierárquico ou sequencial. A literatura (MARTON, 1988; MARTON; SÄLJÖ, 1997) tem frequentemente sugerido que os resultados hierárquicos tendem a combinar-se com as abordagens holísticas e os resultados sequenciais com as abordagens atomísticas. Contudo, na linha de investigação fenomenográfica, a abordagem e o resultado da aprendizagem não podem ser vistos como duas etapas do processo de aprendizagem afastadas temporalmente em níveis sucessivos: o processo e o seu fim (ROSÁRIO; GRÁCIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Marton concebe a aprendizagem defrontando, como duas dimensões indivisíveis, o aprendido (o resultado) e o como se aprende (o processo). A aprendizagem contém, como já foi mencionado, uma natureza relacional. Os modos como os sujeitos aprendem exprimem relações entre si e certas dimensões do mundo que os circunda. Assim, qualquer tentativa de aperfeiçoar a aprendizagem não se deve centrar nos sujeitos isolados mas sim nas relações como um todo (MARTON, 1988).

Concluindo, Marton e Booth (1997) investigaram as variáveis que influem nas experiências de aprendizagem dos alunos. Para os autores, é fundamental a história de vida dos indivíduos, no entanto, se os alunos consideram o estudo, e mais minuciosamente a leitura, como algo imposto, com muita dificuldade poderão revelar um bom rendimento no que diz respeito à execução das tarefas. Se, em contrapartida, os alunos olham para as tarefas como uma forma de descobrir e incrementar os seus conhecimentos sobre a realidade, mais facilmente conseguirão alcançar bons resultados de aprendizagem (MARTON; WEN; NAGLE, 1996). Neste sentido,

Marton, Hounsell e Entwistle (1997) defendem que se quisermos produzir melhorias significativas na aprendizagem, não devemos tentar alterar duma forma avulsa o indivíduo ou o ambiente, mas antes a sua experiência e a sua conceção das atividades que tem que efetivar. Biggs (1988), por sua vez, interpreta o conceito de abordagem à aprendizagem como um processo que emerge da perceção dos alunos sobre as atividades a desempenhar, ancorado nas suas próprias características pessoais.

3 Autorregulação da aprendizagem, um foco processual

A abordagem à autorregulação da aprendizagem enfatiza a importância da atividade do sujeito no controlo do seu processo de aprendizagem numa perspetiva sociocognitiva, realçando os seus conceitos básicos. Considerando o marco teórico sociocognitivo e de acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1990), o construto da aprendizagem autorregulada está estritamente ligado aos pensamentos, sentimentos e ações criados pelos próprios alunos e, de uma forma sistemática, dirigidos para a execução dos seus objetivos programados. Para tal, os alunos devem recorrer ao uso constante de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivadoras e comportamentais (Zimmerman, 2000). Alguns dos comportamentos que os alunos terão de acionar no processo autorregulatório da sua aprendizagem prendem-se com o estabelecimento de objetivos realistas e atempados, o desenvolvimento de um plano para orientar o seu estudo e utilizar diferentes estratégias de aprendizagem (PINTRICH, 2003). Sempre que o aluno averiguar que não está a obter os resultados desejados deverá proceder a alterações nas suas estratégias de aprendizagem, monitorizando o seu estudo e procurando a ajuda de terceiros (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997), ou sempre que seja possível frequentar programas de treino autorregulatório organizados pelas escolas (TIMOTHY; ZIMMERMAN, 2004).

A procura de ajuda é um dos fatores sociais que o aluno pode usufruir para autorregular a sua aprendizagem. Por sua vez, esta estratégia é influenciada por fatores pessoais e contextuais. Segundo Ryan e Pintrich (1997), os fatores pessoais abarcam as perceções dos alunos relativas à sua aptidão social e académica, atitudes e tipo de metas estabelecidas.

Quanto aos fatores ambientais, onde se inclui o ambiente de sala de aula e a conduta do professor, Newman (1994) alega que numa situação de sala de aula mais aberta e participativa, bem como um comportamento mais sociável do professor, fomentam o pedido de ajuda por parte do aluno. Pintrich e Zusho (2002) referem que os alunos que têm a capacidade de autorregular a sua aprendizagem, quando confrontados com elementos distratores e obstáculos à aprendizagem na sala de aula, obtêm resultados e aprendizagens mais positivos do que os alunos que não apresentam essas capacidades autorregulatórias.

Algumas pesquisas deixam transparecer o paradoxo de que os alunos que mais carecem de ajuda na execução dos trabalhos escolares são os mesmos que a evitam (KARABENICK, 1998) e que a procura de ajuda está associada ao tipo de objetivos académicos que os alunos definem para si próprios (RYAN; PINTRICH, 1997). Assim, é imperioso que os fatores ambientais e sociais sejam entendidos por estes alunos como recursos em vez de barreiras à sua aprendizagem (YOWELL; SMYLLIE, 1999), para que tal seja possível o papel dos professores é fundamental, mas os pais não se podem demitir desta tarefa.

Entretanto, Zimmerman (1989b) propôs uma formulação para explicar a aprendizagem autorregulada baseada na teoria triárquica sociocognitiva de Bandura (1986), onde era sugerido que os esforços dos estudantes para regular a sua aprendizagem envolviam três tipos de determinantes: (i) as características pessoais; (ii) o comportamento dos alunos; e (iii) o ambiente. Assim, os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem evidenciam-se por adotarem uma perspetiva específica perante o processo de aprendizagem e os seus determinantes. Em vez de se focarem, apenas, nas características pessoais dos alunos e/ou do ambiente que os rodeia, realçam que a aprendizagem é um processo que o aluno pode iniciar, desenvolver e controlar. A tónica ultrapassa o determinismo das circunstâncias socioculturais, familiares ou pessoais, para se centrar no papel de agente ativo e diligente do sujeito que assume a iniciativa de controlar as suas ações em maior ou menor grau (SCHUNK, 2001).

A aprendizagem autorregulada descreve um sistema estruturado de múltiplas dimensões onde são abrangidas componentes pessoais (e.g., cognitivos e emocionais), comportamentais e contextuais e, também, como

um processo aberto, que prevê atuações cíclicas, por parte do aluno, no desenrolar das fases do processamento de aprendizagem (SCHUNK, 2005). Na perspectiva de Pintrich (2000, p. 435) a aprendizagem autorregulada:

[...] é um processo ativo e construtivo através do qual os alunos estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e tentam monitorizar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, guiados [...] pelos seus objetivos e pelas características contextuais do seu ambiente. Estas atividades autorregulatórias podem mediar a relação entre os indivíduos, o contexto, e todas as suas realizações.

Segundo Lourenço (2008), um aluno autorregulado caracteriza-se, assim, por (i) estabelecer atempadamente objetivos concretizáveis; (ii) elaborar um plano de estudo; (iii) modificar, sempre que necessário, o tipo de estratégia durante a aprendizagem; (iv) monitorizar o seu estudo, procurando ajuda sempre que necessário (e.g., professores, família, pares); (v) mudar o ambiente de estudo sempre que este for desestabilizador; (vi) interromper o estudo quando se sente cansado; e (vii) estabelecer autorrecompensas quando efetivamente cumpriu o horário de estudo previamente estabelecido. Zimmerman e Risemberg (1997) confirmaram estas diferentes dimensões da aprendizagem (e.g., a motivação, os métodos, a gestão do tempo, o ambiente físico e social e a realização) como sendo competências autorregulatórias fundamentais para os estudantes atingirem a mestria e o sucesso escolar.

Tendo em consideração o marco teórico sociocognitivo, o construto da autorregulação da aprendizagem defendido por Zimmerman e Martinez-Pons (1992, p. 284) referem que:

Em termos dos processos cognitivos os alunos autorreguladores, planeiam, organizam, automonitorizam-se, e autoavaliam-se durante o processo de aprendizagem. Motivacionalmente os alunos autorregulados percebem-se como autoeficazes, autónomos e intrinsecamente motivados. Em termos comportamentais, os alunos autorreguladores selecionam, estruturam e até “criam” os ambientes sociais e psíquicos que otimizam a sua aprendizagem.

Um aluno autorregulado é operacionalmente definido por Zimmerman (1994) como aquele que, para rentabilizar a sua aprendizagem, planifica, implementa e controla o seu método de estudo, utilizando estratégias específicas de aprendizagem mediadas pelas suas perceções de autoeficácia. Neste processo são tangíveis aspetos qualitativos e quantitativos, pois envolve tanto os processos que o aluno emprega como a frequência da sua utilização (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990). Ainda segundo alguns autores, os alunos com estas características constituem-se como pró-ativos, elegem metas que vão além das determinadas nos currículos disciplinares, adequam as suas capacidades para monitorizar as atividades de estudo e são eficazes no seu planeamento estratégico (BOEKAERTS, 1996).

Entende-se, assim, que estes alunos possam controlar três dimensões da aprendizagem (MONTERO; TORRES, 1998): (i) a cognição – porque interiorizaram um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas e conseguem aplicá-las num contexto de estudo, além de lhes possibilitar adquirir um conhecimento de si próprios e das exigências de cada tarefa; (ii) a motivação e os afetos – devido a poderem dominar e alterar as suas crenças motivacionais, nomeadamente as perceções de autoeficácia ou o estabelecimento de objetivos, adequando-as a cada situação; e (iii) os comportamentos observáveis – que permitem aos alunos criar e organizar os seus espaços de aprendizagem e de realização das tarefas, possibilitando, assim, controlar os meios ao seu alcance.

Para que o processo autorregulatório se desenvolva, efetivamente, em cada uma destas dimensões, torna-se necessário que o aluno tenha a possibilidade de escolher e controlar a sua aprendizagem. Para Zimmerman (1994) é importante que os alunos possam fazer opções eficazes para a sua aprendizagem, bem como controlem as dimensões basilares dessa mesma aprendizagem, para autorregular o seu comportamento. Nesta sequência, as investigações indicam como principais características da autorregulação da aprendizagem: a escolha e o controlo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). A perceção de escolha é aceite como uma das variáveis principais do processo autorregulatório, pois permite ao aluno perceber e selecionar a alternativa de ação que melhor se adapta ao seu padrão de aprendizagem.

Do exposto e em consonância com a literatura da autorregulação da aprendizagem, podemos realçar três aspetos fundamentais para o estudo e entendimento dos processos autorregulatórios da aprendizagem: (i) as estratégias de autorregulação da aprendizagem – onde se inserem os métodos, tais como a organização e transformação do material a ser aprendido, a busca de informação, a repetição e o exercício da memória compreensiva (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988); (ii) as percepções de autoeficácia – referem-se ao entendimento dos alunos acerca das suas aptidões para adequar e desenvolver as atividades necessárias com a finalidade de alcançar uma determinada meta escolar ou o incremento de uma capacidade para executar uma tarefa específica (BANDURA, 1986); e (iii) o estabelecimento de objetivos escolares – relaciona-se com o querer e poder estabelecer objetivos escolares por parte dos alunos, variando quanto à sua natureza e tempo necessário para os alcançar (ROSÁRIO, 1999), considerando a necessária motivação, por longos períodos de tempo, para atingir esses mesmos objetivos (ZIMMERMAN, 1989b). Por sua vez, Schunk (1994) adianta que um aluno é considerado autorregulador da sua aprendizagem quando na sua atitude perante o estudo controla as suas ações, cognições, intenções e afetos relativos às suas realizações comportamentais.

4 O controlo volitivo

Na perspetiva sociocognitiva, a sequência cíclica natural da aprendizagem autorregulada está bem configurada no modelo das três fases da autorregulação sugerido por Zimmerman (1998, 1999, 2000). O processo decorre em três fases fundamentais: prévia, controlo volitivo, e autorreflexão, onde é descrito como dinâmico e aberto e subentendendo-se uma atuação cíclica por parte do aluno.

A fase prévia antecede a realização e reporta-se ao processo que designa o quadro da ação, ou seja, o processo onde o aluno coloca para si metas desafiantes e viáveis a curto prazo. Em simultâneo, o aluno ajuíza a sua capacidade (autoeficácia) para alcançar os objetivos que delineou. A fase de controlo volitivo respeita ao processo que se desenvolve no decurso dos atos que o aluno diligencia com vista a obter os objetivos que

projetou (LOURENÇO, 2008), como por exemplo, a escolha conveniente de estratégias de aprendizagem (e.g., definir um horário de estudo, usar mnemônicas). Finalmente, a fase de autorreflexão acontece depois da realização. O aluno faz uma avaliação da eficácia das estratégias de aprendizagem empregues para conseguir os seus objetivos, executando os ajustamentos que julga serem pertinentes (NÚÑEZ; SOLANO; GONZÁLEZ-PIENDA; ROSÁRIO, 2006). Devido à natureza cíclica do processo, a fase de autorreflexão, por sua vez, influi na fase prévia seguinte, designadamente, na qualidade e quantidade do esforço a utilizar e no tipo de estratégias de aprendizagem a aplicar, perfazendo-se, desta forma, o ciclo autorregulatório (ROSÁRIO; SOARES; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA; RÚBIO, 2003; ZIMMERMAN, 2000).

Na fase de controlo volitivo, a variável em estudo, Zimmerman e Paulsen (1995) reconhecem dois processos importantes: o autocontrolo e a automonitorização. No primeiro processo estão incluídas as autoinstruções, as imagens mentais, focalização da atenção, as estratégias empregues na realização das tarefas e a ajuda aos alunos para se focalizarem nas atividades e rentabilizarem os seus esforços. O segundo processo é dirigido à atenção que o aluno consagra a facetas particulares da sua realização, às circunstâncias que lhe estão associadas e aos resultados produzidos (KUHL, 1985).

As autoinstruções abrangem as autoverbalizações que o indivíduo concretiza à medida que vai realizando atividades de aprendizagem (SCHUNK, 1998). Os estudos desenvolvidos neste tema indiciam que estas verbalizações ajudam no progresso da aprendizagem, exercendo uma função substancial no controlo da atenção, na introdução de estratégias passo-a-passo, no incitamento positivo e na conservação dos padrões motivacionais dos alunos (ROSÁRIO, 1999; SCHUNK, 1984; ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). Estas especificidades das autoinstruções contribuem para que este seja um dos processos mais usados na monitorização do ensino de estratégias de aprendizagem a alunos com baixo rendimento escolar (BOEKAERTS, 2005; CORNO, 2004).

Relativamente às imagens mentais, outra técnica de autocontrolo, são utilizadas como apoio na codificação da informação e na realização escolar (e.g., visualizar mentalmente parte de um texto de um livro durante

a realização de um teste). A focalização da atenção faculta, por seu lado, a focalização nas atividades, precaver-se de fatores distratores e outras contingências externas à tarefa. Investigações realizadas salientam que este conhecimento é fundamental para se obter uma aprendizagem eficaz (CORNO, 1993; KUHL, 1985). Os alunos que apresentam fracos resultados escolares desconcentram-se com mais facilidade e tendem a centrar-se mais nos erros praticados do que os alunos que expressam um elevado rendimento escolar (FIGUEIRA, 1994). O segundo processo da fase de controlo volitivo, a automonitorização, é avaliado como fundamental para os processos autorregulatórios, uma vez que dá a conhecer ao aluno os seus avanços e recuos face a um determinado critério de referência (e.g., resultados académicos, objetivos escolares definidos, êxito escolar dos pares) (LOPES DA SILVA; SÁ, 2003; WINNIE, 1995). No modelo concebido por Zimmerman (1998; 2000; 2002) são observáveis três configurações de automonitorização: (i) a monitorização associada com a autoavaliação; (ii) a monitorização associada com a implementação de estratégias; e (iii) a monitorização associada com os esforços para adequar as estratégias a partir dos resultados obtidos. Estas configurações são ciclicamente interdependentes – o estabelecimento de objetivos e o planeamento estratégico dependem das autoavaliações prévias e, por sua vez, influenciam a automonitorização posterior numa cadeia de ciclos adaptativos a contextos específicos. Monitorizar a fixação dos devidos ajustes durante os esforços cíclicos pode ajudar a conservar as perceções de eficácia dos alunos até alcançarem a mestria numa atividade ou tarefa estabelecida. Consequentemente, a automonitorização das atividades escolares vai sendo cada vez mais direcionada, devido à automatização das rotinas na solução de problemas e ao autoconhecimento que o aluno obtém acerca das suas capacidades e o seu comportamento (ZIMMERMAN; PAULSEN, 1995).

5 Procrastinação

Como professores, uma grande questão com que nos deparamos frequentemente na prática educativa é: por que razão alguns alunos tendem a dedicar-se às tarefas escolares com afincamento enquanto outros as adiam até

ao limite máximo possível ou não as concluem de todo? Obviamente que, depois desta questão, se seguiram outras... Será uma característica da pessoa? Ou será uma questão ligada ao contexto e ao tipo de tarefa a executar? Será que as raparigas e os rapazes apresentam perfis diferenciados em relação a esta característica? A procrastinação evoluirá com a idade? A procrastinação ocorrerá sempre ou apenas em momentos específicos? Os alunos autorregulados, que tendem a demonstrar maior interesse escolar e estão mais predispostos ao envolvimento na aprendizagem, serão também afetados pela procrastinação?

A procrastinação é frequentemente definida como um comportamento que implica o atraso no início ou término das tarefas (FERRARI; HARRIOT; EVANS; LECIK-MICHNA; WENGER, 1997) ou tomada de decisão (DEWITTE; LENS, 2000), quer o prazo para o término tenha sido estabelecido pela própria pessoa quer tenha sido estabelecido por terceiros/as (HARRIS; SUTTON, 1983). Nesta linha de ideias, a procrastinação académica foi definida como a realização de tarefas escolares (preparar trabalhos escritos ou exames) no último momento possível (ZIESAT; ROSENTHAL; WHITE, 1978) ou implicando a não conclusão de uma tarefa escolar dentro da moldura temporal definida para o efeito (SENÉCAL; KOESTNER; VALLERAND, 1995), sendo considerado como um problema bastante frequente (FERRARI; JOHNSON; MCCOWN, 1995).

Apesar de a procrastinação abranger todos os tipos de tarefas e de todos os tipos de procrastinação serem relevantes, a pertinência do estudo da procrastinação escolar ou académica é elevada uma vez que a vida dos estudantes se caracteriza pelo cumprimento de prazos (FERRARI; O'CALLAGHAN; NEWBEGIN, 2005). Considerando, ainda, que a procrastinação poderá simultaneamente ser antecedente e consequência de desajustamento psicológico (FERRARI; JOHNSON; MCCOWN, 1995) é surpreendente que, comparativamente a outros construtos psicológicos, a investigação sistemática tenha apenas sido iniciada há cerca de apenas vinte e cinco anos (SCHOUWENBURG, 2004).

Considerando, ainda, que o estudo da procrastinação em contexto escolar é pertinente uma vez que pode ter consequências negativas para pessoas em idade escolar (dado que são frequentemente confrontadas

com prazos); que se verifica que no ensino básico não tem sido, a nível internacional, objeto de investigações no âmbito da procrastinação (SCHER; OSTERMAN, 2002); que o estudo e intervenção nas questões de género se devam fazer de forma mais precoce possível (GAINE; GEORGE, 1999), foi opção consagrar uma pequenaparte deste estudo a este público-alvo. A procrastinação, a ativação e a energia que a realização de tarefas no último momento possível propicia são experiências muito familiares no contexto educativo, pelo que encontrar formas adaptativas de as ultrapassar se tornou também num dos objetivos deste trabalho.

6 A gestão do tempo de aprendizagem

A motivação e as competências de organização dos tempos de estudo dos alunos em contexto escolar constituem-se como elementos imprescindíveis para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, assumindo papéis especiais no Ensino Básico, principalmente pelos constantes desafios impostos à Escola (LOURENÇO; PAIVA, 2010a). Dentre estes desafios destacam-se o compromisso da inovação e da responsabilidade social, as quais configuram um desafio ainda maior: manter uma comunidade escolar permanentemente motivada, produtiva e, ainda, orientada pelo pressuposto da mestria educativa. Nesse contexto, em que estar motivado e gerir o tempo dedicado às atividades escolares representa o primeiro passo para qualquer prática de sucesso escolar, abordar, discutir, refletir sobre a motivação, suas variáveis e indicadores, consolida-se, também, como um tema emergente.

A produção de conhecimento relacionada com a motivação tem crescido consideravelmente a nível internacional, especialmente a dedicada ao estabelecimento de metas a curto e longo prazo, ao passo que no contexto educacional português essa tendência é, ainda, discreta. A revisão de literatura acerca desta temática, relacionada ao Ensino Básico, demonstra que duas grandes teorias protagonizam as discussões realizadas: a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) e a Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goals Theory*). Também é possível detetar um aumento de produção relacionado a uma terceira: a Teoria da Perspetiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*). Seguidamente, serão abordados sucintamente cada uma destas teorias.

6.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*TAD*) foi proposta pelos norte-americanos Eduard Deci e Richard Ryan, já em meados da década de 1970 (DECI; RYAN, 1985). Tornou-se amplamente aceita e difundida em diversos campos do conhecimento, sobretudo no contexto educativo. O foco de análise reside na orientação dos motivos que orientam os comportamentos, estabelecendo para estes diferentes *locus* e causalidade: o interno e o externo. Desse binómio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade (DECI, 2000). Nesse contexto, em que as tarefas possuem fins em si mesmas, os teóricos relatam que o comportamento intrinsecamente motivado está mais associado com sentimentos de satisfação, realização e prazer (REEVE, DECI; RYAN, 2004).

Já na motivação extrínseca, a atividade ou tarefa está subordinada à obtenção de uma meta ou resultado. Segundo Deci e Ryan (2000), nessa situação a realização das ações está muito relacionada com recompensas, avaliações, prazos, punições, elogios, entre outros aspetos. O que determina o comportamento está muito mais associado ao controlo, agenciado por vontades externas, no qual o indivíduo age sob pressão, em detrimento da livre vontade e da autonomia. Nesse comportamento controlado, o sujeito tende a perceber as atividades/tarefas como instrumentais para obtenção de determinado objetivo. Entretanto, o que figura em primeiro plano é o objetivo final e não a própria tarefa/atividade.

Para Ryan e Deci (2000, p. 68) o comportamento autodeterminado é regido pelo atendimento de três características básicas, que os autores definem como “necessidades psicológicas inatas”: as necessidades de “autonomia” (*autonomy*), “competência” (*competence*) e “pertença” (*relatedness*). A autonomia é entendida como o exercício da livre vontade,

da eleição e condução dos comportamentos, sem muita regulação ou controlo externo. Com essa necessidade, o sujeito experimenta o próprio comportamento, sendo esse iniciado e continuado a partir das suas escolhas. Os autores apontam que os sujeitos são autónomos quando percebem um *locus* de causalidade interno, um alto nível de liberdade, um baixo nível de controlo externo e a possibilidade de escolha na realização das ações (RYAN; DECI, 2000).

Já a competência reside em nutrir percepções de eficácia pessoal através de experiências que conduzam a determinados objetivos. As pessoas são propensas a se envolverem em atividades que se adaptam às suas habilidades e a níveis atuais de conhecimento, mantendo dessa forma, a necessidade de se perceber eficaz nas interações sociais. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) isso reflete no desejo natural de exercitar as próprias capacidades e desenvolver novas competências.

Por fim, a percepção de pertença e apoio a um determinado grupo refere-se ao relacionamento e à necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos (RYAN; DECI, 2000). Juntamente com a percepção de autonomia e competência, a percepção de pertença constitui-se como elemento determinante do comportamento intrinsecamente motivado.

Segundo Ryan e Deci (2000, p. 68), essas três características “parecem ser essenciais para facilitar as disposições naturais para o crescimento e integração, bem como para um desenvolvimento social construtivo e bem-estar pessoal”. Também afirmam que “o desenvolvimento saudável requer a satisfação de todas as três necessidades”, de forma que o atendimento de “uma ou duas não são suficientes” (RYAN; DECI, 2000, p. 229). De acordo com os investigadores, não há um bom desenvolvimento se alguma dessas necessidades for negligenciada. As mesmas constituem-se como necessidades interdependentes e integradas, de forma que “a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais” (RYAN; DECI, 2000, p. 244).

6.2 Teoria das Metas de Realização

Recentemente, a chamada Teoria das Metas de Realização (TMR) tem sido apontada como uma das mais importantes contribuições da Psi-

ciologia Contemporânea voltada aos contextos educativos. A partir de uma grande difusão na década de 80 do século XX, ela procura analisar como a adoção de determinadas metas ocasiona diferentes modelos motivacionais nos alunos (ANDERMAN; MAEHR, 1994). Nessa perspectiva, as metas constroem-se por um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que expressam as expectativas dos alunos, representando diferentes modos de enfrentar as tarefas acadêmicas (AMES, 1990).

De acordo com os teóricos, a TMR diferencia, fundamentalmente, dois tipos de metas: a meta de aprendizagem e a meta de desempenho (ELLIOTT; DEWECK, 1988). A meta de aprendizagem está caracterizada pelo desejo de buscar novos conhecimentos, destrezas e competências. Ao incorporar estes elementos o aluno direciona mais energia para o enfrentamento das atividades, valorizando a própria atividade e o processo a ela inerente, além de utilizar estratégias metacognitivas e atribuir o sucesso ao próprio esforço. Já a meta de desempenho, também conhecida como meta relacionada ao ego, está pautada pelo desejo de sentir-se bem frente aos outros ou pelo desejo de não sentir-se incapaz. Neste caso o que prevalece é a obtenção de uma meta/objetivo, contexto em que a realização das tarefas assume uma importância secundária. O sentido da realização de uma atividade/tarefa está condicionado à obtenção de uma meta/objetivo final, estando esse tipo de comportamento muito associado à instalação de ambientes competitivos (LOURENÇO; PAIVA, 2010b). Bzuneck (1999) ressalta que, embora exista um contraste entre os dois tipos de metas, os alunos não costumam orientar-se exclusivamente por uma ou outra, podendo, frequentemente, ocorrer orientações simultâneas nas metas de aprendizagem e desempenho, uma vez que essas estão imbricadas. No entanto, salienta-se que a orientação dominada pela meta de aprendizagem produz resultados mais positivos sobre a aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2008).

6.3 Teoria da Perspetiva de Tempo Futuro

O surgimento da Perspetiva de Tempo Futuro (PTF) está muito relacionado aos estudos do psicólogo belga Joseph Nuttin (1909-1988). Para Nuttin (1985, p. 135), a motivação é “uma tendência específica em direção a um determinado objeto e sua intensidade está em função da natureza e

da relação que o sujeito mantém com esse objeto”. O comportamento surge do dinamismo de uma “necessidade”, através da qual o sujeito identifica “objetos desejados”, desenvolvendo a partir desses, “projetos de ação”. O objetivo e o projeto de ação relacionam-se com a noção de perspectiva futura. Para o autor, o futuro psicológico está essencialmente relacionado com a motivação.

Nuttin e Lens (1985) especificam que a perspectiva futura representa um processo que tem como fim um objetivo a ser alcançado a médio ou longo prazo. Apesar do estabelecimento de metas futuras, essas construções estão intimamente relacionadas com o momento presente do indivíduo. Afirmam o quão importante é possuir uma perspectiva futura e, ao manter um valor positivo em relação a essa projeção, o sujeito tende a realizar as tarefas presentes com maior envolvimento, atribuindo valor mais elevado em relação aos comportamentos que possam estar relacionados com o objetivo alvo.

Lens (1993, p.70) caracteriza a PTF como a “integração do futuro cronológico no momento presente do indivíduo”. Segundo ele, as perspectivas futuras podem ser fixadas em maior ou menor espaço de tempo. Para o autor, não se trata de um tempo cronológico, mas subjetivo, pois diferentes espaços de tempo podem ocasionar distintos impactos motivacionais.

Nesse sentido, o autor especifica três níveis de Perspectiva Futura: *PF extensa*, *PF restrita* e *PF alongada*. Diz que jovens que estabelecem objetivos-alvo a serem atingidos num futuro distante, são dotados de uma PF extensa. Os que perseguem objetivos que se devem realizar num futuro próximo, são caracterizados por uma PF restrita. Aqueles que se orientam por uma PF mais distante, podendo esperar por muitos anos para obterem seus objetivos, em geral, são capazes de adiar consideravelmente suas satisfações imediatas e, ainda assim, permanecerem orientados para a obtenção da meta.

Ampliando o entendimento acerca das perspectivas futuras, De Volder e Lens (1982) salientam dois aspectos relacionados ao desenvolvimento da PTF: o cognitivo e o dinâmico. O aspecto *cognitivo* relaciona-se à antecipação do futuro distante. Permite ao sujeito dispor de maior intervalo de tempo para situar metas motivacionais, planos, projetos e orientar ações no presente em direção aos objetivos futuros. Assim, as

ações adquirem um maior valor de “utilidade” sendo desenvolvida uma maior percepção de “instrumentalidade” em relação às atividades presentes. O aspeto *dinâmico* está ligado à atribuição de grande valor aos objetivos alvo, mesmo que estes possam ser alcançados somente num futuro distante. Enquanto o aspeto cognitivo está relacionado com a antecipação do futuro, com o planeamento e com o grau de utilidade das tarefas presentes, o aspeto dinâmico refere-se à intensidade com que se valorizam as metas futuras.

No sentido de associar as principais teorias motivacionais contemporâneas, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon e Deci (2004) realizaram um estudo correlacional focalizando duas orientações motivacionais: a meta futura intrínseca (*future intrinsic goal*) e a meta futura extrínseca (*future extrinsic goal*). Os resultados apontam que os sujeitos adotam metas futuras intrínsecas ao possuírem maior autonomia, desenvolvem senso de instrumentalidade às ações presentes, apresentam resultados mais favoráveis e persistem mais nos comportamentos orientados ao futuro (LOURENÇO; ROSÁRIO; SALGADO; GUIMARÃES; TRIGO; BALDAQUE; COSTA; PAIVA; SANTOS; MOURÃO; MAGALHÃES; VALLE; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2008).

Feito um enquadramento teórico às variáveis em estudo, no capítulo seguinte são apresentados os resultados alcançados, a partir das respostas obtidas nos questionários aplicados aos alunos, a interpretação estatística dos mesmos e algumas implicações educativas.

7 Método

7.1 Objetivos

Como já foi explicitado anteriormente, a presente investigação teve como objetivo avaliar as influências de algumas variáveis relativamente à forma como os alunos desenvolvem a sua aprendizagem, nomeadamente: a autorregulação da aprendizagem; os processos de estudo utilizados; o controlo volitivo; a planificação da gestão do tempo; e a procrastinação. Outro objetivo deste estudo foi tentar verificar se existe uma relação significativa entre estas variáveis e a percepção de autoeficácia exibida pelos alunos, assim como com os níveis exibidos no final do 1º período nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências Naturais.

7.2 Amostra

Participaram no estudo 235 alunos distribuídos por onze turmas, sendo 94 (40%) do 7º ano de escolaridade, 71 (30.2%) do 8º e 70 (29.8%) do 9º ano. Na amostra considerada, 119 (50,6%) alunos são do sexo masculino e 116 (49,4%) do feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M=13,31$; $dp=.944$). Não foi incluída nesta amostra uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação), devido à sua especificidade e ao reduzido número de alunos, evitando, assim, enviesamento dos dados e consequentes interpretações.

7.3 Instrumentos

Os instrumentos usados na investigação que possibilitaram medir as variáveis em estudo são: i) a Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE); ii) o Questionário de Autoeficácia num Domínio, cujo objetivo é saber as perceções de autoeficácia dos alunos num determinado domínio (e.g., Língua Portuguesa, Matemática, etc.); iii) o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (ROSÁRIO; LOURENÇO; PAIVA; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA; VALLE, 2011), que pretende medir até que ponto os alunos estabelecem metas para a sua aprendizagem e tentam monitorizar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, guiados pelos seus objetivos e pelas características contextuais do seu ambiente; iv) o Inventário de Processos de Estudo (IPE) (ROSÁRIO; FERREIRA; CUNHA, 2003), que tem como objetivo principal avaliar as formas comuns de os alunos abordarem as tarefas e as perceções que possuem acerca dos seus ambientes de aprendizagem, tendo em consideração as suas características pessoais e as situações de ensino-aprendizagem em que estão inseridos; v) o Questionário de Estratégias de Controlo Volitivo (QECV) (LEITE, 2008), que visa aferir os processos que se desenvolvem no decurso dos atos que o aluno diligencia com vista a obter os objetivos que projetou, ou seja, num primeiro processo estão incluídas as autoinstruções, as imagens mentais, focalização da atenção, as estratégias empregues na realização das tarefas e a ajuda aos alunos

para se focalizarem nas atividades e rentabilizarem os seus esforços e, num segundo processo, é dirigido à atenção que o aluno consagra a facetas particulares da sua realização, às circunstâncias que lhe estão associadas e aos resultados produzidos; vi) o Inventário da Planificação da Gestão do Tempo (IPGT) (LOURENÇO; PAIVA, *in press*), que tem como objetivo avaliar em que medida as metas se constroem por um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que expressam as expectativas dos alunos, representando diferentes modos de enfrentar as tarefas académicas; vii) o Questionário de Procrastinação (QP) (ROSÁRIO; COSTA, 2007) que permite avaliar a capacidade dos alunos relativamente à realização de tarefas escolares (preparar trabalhos escritos ou exames) no último momento possível ou originando a não conclusão de uma tarefa escolar dentro da moldura temporal definida para o efeito, implicando o atraso no início ou término das tarefas ou tomada de decisões.

Para avaliar a variável *tempo de estudo* dos alunos, foi utilizada uma pergunta aberta na FDPE onde estes eram questionados sobre o número de horas que dedicavam ao estudo numa semana. Relativamente ao *aproveitamento escolar*, foi avaliado tendo como base os níveis obtidos no final do 1º período nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências Naturais, através de informação recolhida, igualmente, na FDPE.

Foram escolhidas disciplinas curriculares representativas do domínio das letras e das ciências, bem como se teve em consideração as disciplinas sujeitas a exame nacional.

Para avaliar a autoeficácia num domínio foi usada uma escala qualitativa de cinco pontos, desde *Muito Bom* (1) a *Mau* (5) e nos restantes instrumentos foi utilizada uma escala *Likert* de cinco pontos, desde *Nunca* (1) a *Sempre* (5).

7.4 Procedimentos

Foram aplicados os questionários aos alunos em fevereiro de 2012, após a autorização da Direção da escola, tendo sido assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi

realizado com base no programa informático SPSS/AMOS 20.0 tendo como suporte os pressupostos teóricos referidos por Byrne (2001) e Lowe, Winzar e Ward (2007).

8 Resultados

Os resultados que seguidamente se apresentam correspondem à totalidade da amostra (N=235). Do Quadro 1 é possível observar que, nos três anos de escolaridade, os alunos apresentam uma média de *idades* ajustada ao nível de estudos que frequentam, sendo de realçar que os rapazes exibem sempre valores superiores relativamente às raparigas.

No que diz respeito às *horas de estudo*, é visível que à medida que se avança no ano de escolaridade vai aumentando o número de horas despendidas pelos alunos numa semana de sete dias. Geralmente, é o sexo feminino que se aplica mais ao estudo, embora no 8º ano de escolaridade o sexo oposto mostre médias ligeiramente superiores. Na amostra, são os rapazes do 7º ano que dedicam menos tempo ao estudo (M=4.25; dp=4.771), em contraste com as raparigas do 9º ano de escolaridade que exibem uma média bastante superior (M=11.43; dp=6.651). É possível observar, ainda, que 16% dos alunos do 7º ano de escolaridade não dedicam qualquer tempo ao estudo durante a semana e, cerca de 50%, estuda menos de 4 horas nesse período. No 8º ano, 1,4% dos inquiridos refere não estudar durante a semana e 53,5% destinam menos de 5 horas. Quanto ao 9º ano de escolaridade, embora se denote um incremento relativamente aos restantes anos de escolaridade, 1,4% dos estudantes menciona ser nulo o tempo dedicado ao estudo durante a semana e 50% utilizam menos de 7 horas nesse mesmo espaço temporal. De realçar que neste ciclo de estudos as raparigas dedicam bastante mais tempo ao estudo do que os seus colegas.

O facto do desvio padrão (dp) encontrado nas horas de estudo dos rapazes do 7º (dp=4.771) e 8º anos (dp=7.545) ser superior às médias, respetivamente (M=4.25) e (M=6.86), poderá ser justificado devido aos valores manifestados por alguns alunos ser muito superior à média estimada para os respetivo ano de escolaridade e género, o que enviesa os dados encontrados.

Quanto aos níveis de avaliação às disciplinas em estudo, em Portugal, os níveis de avaliação são estimados entre 1 e 5, correspondendo os valores 1 e 2 a níveis negativos e os restantes a níveis positivos. Assim, a Língua Portuguesa e a Matemática apresentam valores negativos nos três níveis de escolaridade e em ambos os sexos, com exceção das raparigas do 9º ano de escolaridade na disciplina de Matemática ($M=3.00$; $dp=.716$). Em ambas as disciplinas são as raparigas que apresentam sempre os melhores resultados nos três anos de escolaridade, contudo são os rapazes do 8º ano que exibem as piores médias. Relativamente às disciplinas de Inglês e Ciências Naturais os níveis apresentados pelos alunos, de ambos os sexos, são substancialmente superiores, verificando-se, apenas, uma média negativa nos rapazes do 7º ano de escolaridade, à disciplina de Inglês, e nos alunos do 8º ano, na disciplina de Ciências Naturais, em ambos os sexos.

Fazendo uma análise comparativa entre os níveis atingidos pelos alunos no 1º período e as suas perceções sobre a autoeficácia em cada uma das disciplinas, é possível inferir algumas discrepâncias nas avaliações feitas pelos alunos. Assim, na disciplina de Língua Portuguesa ambos os sexos, em todos os anos de escolaridade, apresentaram uma tendência em sobrevalorizar ligeiramente a perceção da autoeficácia relativamente aos níveis atingidos, sendo mais evidente nos rapazes do 8º ano de escolaridade. Na disciplina de Inglês existe uma maior coerência entre os níveis obtidos e as perceções de autoeficácia, constatando-se uma ligeira sobrevalorização nos rapazes do 7º ano, onde se verifica uma média inferior a três, assim como uma subvalorização nas raparigas do 9º ano de escolaridade, embora neste caso o nível médio atingido seja positivo.

No que concerne à disciplina de Matemática os alunos, de uma maneira geral, indicam níveis de perceção de autoeficácia superiores aos observados na realidade, com exceção das raparigas do 9º ano de escolaridade que apresentam perceções ajustadas aos níveis efetivamente atingidos no final do período. De realçar que os alunos do 7º e 8º anos, em ambos os sexos, têm uma perceção negativa, embora próxima do nível três, sobre as suas capacidades cognitivas a esta disciplina, o que é coincidente com os níveis efetivamente atingidos. Os rapazes do 9º ano de escolaridade são os que apresentam um maior desfasamento nas suas opiniões relativamente às perceções de autoeficácia na Matemática.

Quanto à disciplina de Ciências Naturais, verifica-se que são os alunos do 8º ano de escolaridade que mais sobrevalorizaram as percepções de autoeficácia, comparativamente com os resultados obtidos, pois são os únicos que obtêm níveis inferiores a três no final do período, embora muito próximos do “Suficiente”. Uma vez mais, são os alunos do sexo masculino, do 9º ano de escolaridade, que mais se afastam da realidade quanto às percepções de autoeficácia neste domínio, porquanto fazem uma avaliação de nível quatro ($M=3.67$; $dp=.661$) quando, em rigor, a sua média se situa mais próxima do nível três ($M=3.07$; $dp=.740$). Através do Quadro 1, e fazendo uma análise comparativa de médias, é possível observar que, de uma forma geral, é o sexo feminino que apresenta valores de percepção de autoeficácia mais próximos da realidade, tendo em consideração os níveis conseguidos nas disciplinas em estudo.

Quadro 1 - Distribuição das médias (M), desvios padrão (dp), idade, horas de estudo, níveis e autoeficácia em Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências Naturais, em função do ano de escolaridade e sexo.

Ano/ escolaridade/ sexo	Idade		Horas de estudo (7 dias)		Nível no final do 1º período				Percepção de autoeficácia no domínio												
	M	dp	M	dp	Língua Portuguesa	Inglês	Matemática	Ciências Naturais	Língua Portuguesa	Inglês	Matemática	Ciências Naturais									
7º	masc.	12.81	.921	4.25	4.771	2.58	.949	2.79	1.098	2.64	.901	3.11	.913	3.11	.954	3.19	1.316	2.98	1.065	3.55	.952
	fem.	12.32	.567	6.98	6.582	2.95	.740	3.07	.905	2.78	.725	3.39	.812	3.39	.771	3.22	.988	2.93	.905	3.61	.737
8º	masc.	13.44	.695	6.86	7.545	2.47	.560	3.03	.696	2.50	.689	2.89	.523	3.08	.500	3.47	.941	2.86	.762	3.53	.654
	fem.	13.23	.426	6.60	5.106	2.94	.838	3.00	.907	2.51	.742	2.86	.810	3.40	.604	3.37	1.087	2.66	.998	3.26	.950
9º	masc.	14.37	.490	6.73	5.663	2.70	.596	3.30	.750	2.63	.669	3.07	.740	3.03	.615	3.67	.802	3.13	.973	3.67	.661
	fem.	14.15	.362	11.43	6.651	2.93	.694	3.30	.687	3.00	.716	3.13	.516	3.20	.853	3.18	1.083	3.08	.888	3.18	.874

Relativamente às associações encontradas entre as variáveis em estudo, do quadro 2, é possível inferir que, nesta amostra de alunos do 3º CEB, as raparigas são mais autorreguladas nos seus processos de aprendizagem ($M=35,55$; $dp=5,137$) quando comparadas com os rapazes. Utilizam, também, melhores processos de estudo ($M=38,97$; $dp=5,476$), possuem maior controlo volitivo nas atividades escolares ($M=39,20$; $dp=5,993$), fazem uma melhor gestão do tempo escolar ($M=45,27$; $dp=7,867$) e adiam menos a realização das suas tarefas escolares ($M=21,83$; $dp=6,403$). É no controlo volitivo (4.85), na autorregulação para a aprendizagem (4.69) e na gestão do tempo (4.69), onde se verifica uma maior diferença nas médias entre os géneros.

Quadro 2 - Associação entre a autorregulação da aprendizagem (IPAA), os processos de estudo (IPE), o controlo volitivo(QECV), a gestão do tempo (IPGT), a procrastinação (QP) e o sexo.

	SEXO		B	T	P	R ²
	Masculino N=119	Feminino N=116				
IPAA	30.86 (7.599)	35.55 (5.137)	.341	5.534	.000	.116
IPE	37.07 (7.591)	38.97 (5.476)	.143	2.204	.029	.020
QECV	34.35 (9.132)	39.20 (5.993)	.300	4.796	.000	.090
IPGT	40.58 (10.358)	45.27 (7.867)	.248	3.899	.000	.061
QP	25.73 (7.220)	21.83 (6.403)	-.276	-4.381	.000	.076

De realçar que todos os valores encontrados são estatisticamente significativos, apresentando para a autorregulação da aprendizagem (IPAA) um valor de $p=.000$ e uma variância explicada de aproximadamente 12% ($R^2=.116$) relativamente às variáveis em estudo. Nas restantes variáveis observam-se, ainda, valores de $p=.029$ e uma variância explicada de 2% ($R^2=.020$) para os processos de estudo (IPE), $p=.000$ com uma variância explicada de 9% ($R^2=.090$) para o controlo volitivo, um valor de $p=.000$ e uma variância explicada aproximada de 6% ($R^2=.061$) para a gestão do tempo escolar e valores para a procrastinação para o estudo na ordem dos 7,6% ($R^2=.076$) para a variância explicada e um valor de significância de $p=.000$.

De forma idêntica à utilizada com a variável independente (exógena) anterior, vejamos quais as associações verificadas entre as variáveis dependentes (endógenas) com a variável ano de escolaridade (cf. Quadro 3). Assim, comprova-se que são os alunos do 8º ano de escolaridade que apresentam as melhores médias na autorregulação da aprendizagem ($M=34,34$; $dp=5,419$), nos processos de estudo ($M=39,55$; $dp=5,976$), na gestão do tempo dos assuntos escolares ($M=46,30$; $dp=8,285$), bem como são os que menos procrastinam, isto é, os que menos adiam a realização dos trabalhos respeitantes à escola ($M=22,70$; $dp=6,582$). Apenas no controlo volitivo ($M=38,90$; $dp=6,631$) o 9º ano de escolaridade supera os restantes anos. Este resultado, por se encontrar no último ano deste ciclo de estudos, poderá ser justificado pelo facto nesta variável se reconhecerem dois processos importantes – o autocontrolo e a automonitorização –, componentes importantes que ajudam no progresso da aprendizagem, exercendo uma função substancial no controlo da atenção, na introdução de estratégias passo-a-passo, no incitamento positivo e na conservação dos padrões motivacionais dos alunos. Do quadro 3, é possível inferir, igualmente, que é o 7º ano de escolaridade que apresenta os piores resultados em todas as variáveis em estudo. Das variáveis apresentadas, as únicas que estão relacionadas com o ano de escolaridade e anunciam valores estatisticamente significativas são: a autorregulação para a aprendizagem ($p=.010$), com uma variância explicada de aproximadamente 3% ($R^2=.029$), e o controlo volitivo ($p=.000$), exibindo uma variância explicada de cerca de 6% ($R^2=.059$).

Quadro 3 - Associação entre a autorregulação da aprendizagem (IPAA), os processos de estudo (IPE), o controle volitivo (QECV), a gestão do tempo (IPGT), a procrastinação (QP) e o ano de escolaridade.

	ANO DE ESCOLARIDADE			β	t	p	R ²
	7º ano N=94	8º ano N=71	9º ano N=70				
IPAA	31.54 (8.329)	34.34 (5.419)	34.19 (5.670)	.169	2.615	.010	.029
IPE	37.10 (7.954)	39.55 (5.976)	37.67 (5.141)	---	---	---	---
QECV	34.54 (9.633)	37.54 (6.394)	38.90 (6.631)	.244	3.836	.000	.059
IPGT	40.8 (10.596)	46.30 (8.285)	42.23 (8.133)	---	---	---	---
QP	24.79 (7.742)	22.70 (6.582)	23.60 (6.566)	---	---	---	---

No que diz respeito aos dados obtidos entre a variável exógena “horas de estudo” e as restantes variáveis endógenas investigadas, constata-se a existência de correlações relativamente fortes (cf. Quadro 4). Desta forma, verifica-se que as horas de estudo despendidas pelos alunos numa semana apresentam uma relação média com todas as outras variáveis, sendo de destacar o valor mais expressivo inferido para a autorregulação da aprendizagem ($r=.445$, $p<.001$). Quando se faz uma comparação entre as variáveis endógenas em estudo (IPAA, IPE, QECV, IPGT e QP), comprova-se que as relações são fortes, especialmente as observadas entre a autorregulação para a aprendizagem com a gestão do tempo ($r=.791$, $p<.001$), com os processos de estudo ($r=.702$, $p<.001$) e com o controle volitivo ($r=.701$, $p<.001$). Existe, ainda, uma relação forte entre o controle volitivo dos alunos e a gestão do tempo dos mesmos para desenvolver as atividades escolares ($r=.708$, $p<.001$). É de realçar, também, uma relação forte entre os alunos que apresentam um comportamento autorregulado e a procrastinação ($r=-.697$; $p<.001$), o que significa que, como era de se esperar, os alunos que se apresentam como mais autorregulados são os que menos adiam a realização das suas atividades escolares, cumprindo-as de uma forma mais assídua e regular. Assim, de uma forma geral, poder-

se-á dizer que o aluno que se percebe como autorregulado utiliza mais e melhores estratégias de estudo, diligencia comportamentos no sentido de alcançar os objetivos que projetou, como por exemplo, a escolha conveniente de estratégias de aprendizagem (e.g., define um horário de estudo, usa mnemônicas), mantém-se motivado para gerir o tempo que dedica às atividades escolares, como também não adia os seus trabalhos académicos, realizando-os e concluindo-os dentro da moldura temporal previamente definida para o efeito.

Quadro 4 - Correlação entre a autorregulação da aprendizagem (IPAA), os processos de estudo (IPE), o controlo volitivo (QECV), a gestão do tempo (IPGT) a procrastinação (QP) e as horas de estudo.

	HE	IPAA	IPE	QECV	IPGT	QP
HORAS DE ESTUDO	---					
IPAA	.445**	---				
IPE	.336**	.702**	---			
QECV	.356**	.701**	.525**	---		
IPGT	.369**	.791**	.652**	.708**	---	
QP	-.338**	-.697**	-.425**	-.628**	-.675**	---

* $p < .01$; ** $p < .001$

Fazendo uma análise aos itens dos questionários que serviram de base para esta investigação, e tendo em consideração os valores máximos e mínimos em cada item, é possível observar que as pontuações obtidas em cada questão corroboram os resultados apresentados. Assim, tendo em conta os processos autorregulatórios dos alunos da amostra, estes dão grande importância ao local de estudo, procurando um sítio calmo e onde estejam concentrados, afastando-se de elementos distratores (da TV, das revistas de quadrinhos, dos jogos de computador, etc), comparam os resultados dos testes com os objetivos delineados para cada disciplina, como também guardam e analisam as correções dos trabalhos/testes, para ver onde erraram e saber o que têm de mudar para melhorar. Contudo, de uma maneira geral, não cumprem o horário de estudo que planeiam, embora analisem porque é que isso aconteceu e tiram conclusões para depois avaliar o rendimento do estudo, assim como não estão seguros

de que são capazes de compreender o que lhes vão ensinando e por isso consideram a possibilidade de ter notas baixas.

Quanto aos processos de estudo, as respostas dos alunos vão no sentido de que quando recebem testes/trabalhos corrigidos, leem com cuidado as correções feitas e tentam compreender os porquês dos erros que fizeram, pedem aos professores que digam exatamente a matéria que sai no teste, porque só estudam isso, e investem tempo e esforço a tentar relacionar a matéria nova que estão a estudar com o que já sabem sobre esse tema. Por outro lado, apenas trabalham nas vésperas dos testes, estudando o que consideram suficiente para ter positiva, lendo só uma vez ou duas os apontamentos.

Relativamente aos resultados alcançados nas estratégias de controlo volitivo, os alunos foram colocados perante a seguinte situação:

Já deu o toque de entrada para a primeira aula da tarde. Tu e alguns dos teus colegas de turma continuam a divertir-se bastante no recreio da escola. Não te está a apetecer nada ir para a sala e está quase a terminar o “tempo de tolerância”. Sabes que, nessa aula, o professor vai iniciar um novo tema e que seria importante acompanhares a matéria desde o início. Quando finalmente decides ir para a sala os teus colegas dizem que já estás muito atrasado e que não vale a pena ir, pois já vais ter falta...

Os resultados das pontuações dos itens indiciam que os alunos, de uma forma geral, se dirigem a correr para a sala de aula e pedem desculpa ao professor pelo atraso, pensam que se não conseguirem tirar boa nota nessa matéria, a responsabilidade será deles próprios, como também ir para as aulas é a melhor solução. Porém, as questões que obtiveram menor *score* são: “Afastar-me dos colegas e começar a andar para a sala” e “Pensar que, mesmo faltando à aula, não me vou divertir, porque não vou estar a fazer o que devia”, o que demonstra uma certa contraposição nas suas atitudes e emoções.

Quando nos reportamos à planificação da gestão do tempo, nas atividades relativas à escola, as questões mais pontuadas prendem-se com objetivos a longo prazo, indicando que o que fazem hoje nas suas vidas é importante para o futuro, têm consciência dos níveis que querem obter no próximo período escolar, bem como têm uma perceção do que querem

alcançar na escola depois do 9.º ano. Por sua vez, não se preocupam em fazer uma lista diária das coisas que têm de fazer, como também não estabelecem um conjunto de objetivos para cada dia.

No que concerne à procrastinação, isto é, o adiar ou eleger um comportamento que implique o atraso no início ou término das tarefas, os resultados obtidos são muito conclusivos. Os alunos indicam que não estão a par das matérias das diferentes disciplinas porque não estudam todos os dias, interrompem, frequentemente, o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ouvir música, falar ao telemóvel...) e quando um trabalho é muito difícil desistem e passam para outra tarefa. Pode inferir-se dos resultados, ainda, que quando os alunos têm que realizar um trabalho importante para a escola, raramente optam por começar a fazê-lo atempadamente, ou seja, o mais cedo possível. Idêntica situação é observável quando o professor manda fazer uma tarefa na aula, levando algum tempo para iniciar o processo para a sua realização.

Concluída esta parte relativa à apresentação dos dados, torna-se necessário esclarecer que este trabalho de investigação tem um carácter essencialmente exploratório, sem qualquer pretensão de generalização, contudo, é vasto em resultados que poderão indiciar sugestões para investigações que arrisquem novos territórios do processo de ensino/aprendizagem. Não obstante o tamanho da amostra, os resultados encontrados não se apresentam inadequados para descrever as relações entre as variáveis em estudo, mas sim incompletos para descrever a complexidade do processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Básico. Os mesmos vão de encontro aos dados obtidos noutras investigações, quer nacionais quer internacionais, como também está de acordo com o racional teórico que serve de suporte às variáveis em estudo. Qualquer tentativa de investigação que pretenda descrever a multidimensionalidade dos processos de aprendizagem reflete, unicamente, uma imagem parcial do objeto de estudo (MAIA; GRAÇA, 1995).

Seguidamente serão apresentadas algumas conclusões do estudo e as presumidas implicações educativas que as mesmas poderão suscitar no seio da escola.

9 Conclusões e implicações educativas

Aproximando-se o fim deste pequeno estudo, importa, agora, procurar sistematizar os seus contributos mais relevantes, refletindo sobre eles, na busca de um sentido integrador e coerente, e elencar um conjunto de pistas que conduzam a novos esforços de reflexão. Assumindo-o como um momento prévio, reflexivo, e espera-se que heurístico, pretende-se que seja, também, desencadeador de outras cogitações e de investigações que possam, inclusivamente, beneficiar da pertinência dos comentários, das fundamentações, das conclusões e mesmo das sugestões que aqui são deixadas, relativamente à importância das variáveis aqui estudadas e que se revelam importantes nos processos de aprendizagem dos nossos alunos.

Ao longo da apresentação do racional teórico, que deu suporte às variáveis em estudo, foram apresentadas algumas questões que serviram de norte para a prossecução deste trabalho. Assim, e tentando responder o mais sinteticamente possível, constata-se que apesar do construto da autorregulação da aprendizagem num determinado domínio ser relativamente recente, todas as investigações que se possam efetuar no seu âmbito poderão revestir-se de um grande impacto para a melhoria do ensino/aprendizagem das nossas escolas. Este enriquecimento pode ser observado na contribuição efetiva para a melhoria do rendimento escolar da maior parte dos nossos alunos, se os professores possuírem os conhecimentos subjacentes à temática da autorregulação da aprendizagem e se a exercitarem na prática. Para além deste conhecimento, será também importante que os professores e educadores possam avaliar o tipo de comportamento autorregulado que os alunos exibem para poderem intervir adequada e atempadamente nas disfunções que possam surgir. É também essencial que conheçam o impacto de algumas variáveis significativas (e.g., número de reprovações, tempo de estudo, perceções de autoeficácia percebida) no comportamento autorregulado manifestado pelos alunos e possuam competências que lhes permitam ensinar e modelar a utilização de estratégias autorregulatórias na sala de aula, tendo sempre como objetivo principal a mestria dos alunos.

Para o incremento destas competências é fundamental que os professores reflitam sobre o processo de ensino/aprendizagem encarando

a aprendizagem como uma experiência pessoal em que o aluno deve participar ativa, autónoma, informada e dedicadamente (PAIVA; LOURENÇO, 2011c). Para tal, torna-se necessário a construção de ambientes de aprendizagem promotores da autorregulação, onde tanto os alunos como os professores compreendam a complementaridade dos seus papéis e implementem modelos realistas de autorregulação na aprendizagem. Neste sentido, a função principal dos professores será o de ajudar os alunos a assumirem as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996).

Quanto à percepção de si próprio como aluno, particularmente a competência percebida, a literatura sugere, recorrentemente, que a autoeficácia académica dos alunos é uma variável preditora do nível de investimento na aprendizagem (SCHUNK, 1996a; LOURENÇO, DA ROSA; PAIVA, 2010), contudo não é única nem se constitui como um fator que atue de modo isolado (SCHUNK, 1991; LOURENÇO, 2004). As crenças nas capacidades para alcançar as metas estabelecidas influem na motivação e no esforço do aluno para aprender, na qualidade do processamento da informação, provavelmente mais profundo, e no seu rendimento escolar. Perante determinadas tarefas, no caso em que as competências já estejam bem estabelecidas ou os comportamentos já assegurados pelo facto de serem rotineiros, não se torna imprescindível que o aluno pondere a sua autoeficácia. Esse julgamento mais facilmente será necessário quando se alterarem ou as condições pessoais ou as condições da tarefa, como novos conteúdos, nova disciplina ou aspetos semelhantes (SCHUNK, 1991). Igualmente, não se devem descartar as influências das expectativas de resultados, que são as crenças quanto aos efeitos prováveis das ações. Os alunos não se motivarão a agir caso prevejam resultados negativos das suas ações, muito embora se percebam capazes de as realizar, e, mesmo que antevejam resultados positivos, estes devem, ainda, ser valorizados para que o aluno os procure com as suas ações. Assim, na escola, os alunos devem valorizar (instrumentalizar) a qualidade das tarefas, a alta *performance* e até as classificações elevadas. Caso esses efeitos finais não tenham nenhum significado ou valor para eles, de nada adianta para a motivação eles acreditarem nas suas capacidades.

Assim, na realização das tarefas previstas no currículo, os

professores poderiam discutir com os alunos a aplicação das estratégias de autorregulação a situações concretas, treinando a sua transferência para outros contextos e tarefas escolares (BOEKAERTS; CORNO, 2005). Os alunos seriam, deste modo, ajudados a responderem mais eficazmente aos seus objetivos e estilos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989b). A literatura refere que os alunos a quem os professores, de uma forma sistemática, ensinam e modelam estratégias de autorregulação de aprendizagem aplicadas a diferentes tarefas escolares, mais facilmente exercitarão autonomamente a sua utilização (ABLARD; LIPSCHULTZ, 1998; ZIMMERMAN; SCHUNK, 1998).

Estes resultados constituem um desafio aos professores e educadores sugerindo-lhes, por um lado, a urgência da discussão das crenças dos alunos face à aprendizagem. Estas antecedem os comportamentos de estudo, determinando-os, e sugerem também uma reflexão apurada sobre o tipo de estimulação autorregulatória que poderá ser promovida quer na sala de aula, quer no estudo pessoal em casa (BIGGS, 1993).

É, também, importante conhecer as concepções dos alunos acerca da sua situação de aprendizagem e atuar de modo a desenvolver contextos de ensino e aprendizagem que os alunos vivenciem como motores de abordagens à aprendizagem profundas. Isto implica necessariamente a opção por uma abordagem centrada no aluno (PROSSER; TRIGWELL, 2000). Como refere Shuell (1986, p. 429),

a tarefa fundamental dos professores é conseguir que os alunos se envolvam nas atividades de aprendizagem, alcançando os resultados pretendidos [...] Convém recordar que aquilo que os alunos realizam é mais importante para a determinação do aprendido do que aquilo que o professor faz.

Ao analisar as distintas maneiras de os alunos abordarem a aprendizagem, Marton (1975) teve como princípio o facto de que os alunos adotam diferentes abordagens mesmo quando sujeitos às mesmas condições de aprendizagem, dependendo das suas concepções de aprendizagem e das suas concepções sobre si mesmos como aprendentes. Rosário, Ferreira e Guimarães (2001) destacam que a opção por uma certa abordagem à aprendizagem corresponde a uma combinação metacognitiva entre uma

determinada motivação que orienta o aprender dos alunos e a estratégia adequada que a operacionaliza, representando uma resposta dos alunos à exigência percebida do contexto em função dos seus objetivos específicos.

A prática docente poderá estimular os alunos a desenvolverem abordagens à aprendizagem mais significativas, encaminhando a atenção dos mesmos mais para o entendimento das matérias do que para a sua reprodução nas fichas de avaliação sumativa. No entanto, tal desiderato educativo requer o recurso a metodologias ativas que fomentem diferentes abordagens às tarefas escolares, e a métodos de avaliação que enfatizem a estrutura dos conteúdos em vez da memorização de assuntos independentes, entre outros aspetos. Ainda que a literatura refira a dificuldade em estimular os alunos a adotarem uma abordagem profunda à aprendizagem, propõe a necessidade de modificar o contexto de ensino/aprendizagem com a finalidade de alterar as percepções dos alunos acerca deste. Este passo é importante se pretendemos desenvolver o sucesso educativo.

Na medida em que a abordagem transmissiva parece desencorajar a adoção de uma abordagem profunda por parte dos alunos, pensamos ser útil que os professores se esforcem no sentido de refletirem sobre o modo como abordam o seu ensino. Devem ter como meta identificar, reduzir ou mesmo remover os fatores do seu ensino que parecem estimular a adoção de uma abordagem superficial à aprendizagem por parte dos alunos (e.g., prazos, tipos e modos de avaliação, liberdade na escolha de tópicos dos trabalhos) (BIGGS; MOORE, 1993).

A percepção das contingências contextuais, nomeadamente, como é percebido o ambiente de aprendizagem, o tipo de competição, a tolerância ao erro, o grau de agressividade percebida e a qualidade da interação entre os pares, contribuirão para avaliar em que medida a percepção de ambientes de aprendizagem mais ou menos fogosos e estimulantes, pode contribuir para a adoção de uma determinada abordagem, mais ou menos implicada compreensivamente. É indispensável, então, uma boa gestão das dificuldades que possam despontar para que a harmonia esteja presente no ambiente escolar e não interfira no processo de ensino e aprendizagem (LOURENÇO; PAIVA, 2009). Como referem Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares e Rúbio (2005), num dos seus estudos, a conceção de aprendizagem apresenta um efeito direto e significativo sobre a motivação profunda. Esta relação sugere, uma vez que

os valores superiores na concepção de aprendizagem significam concepções de aprendizagem profundas, que a crença na aprendizagem como um caminho para a construção de um entendimento mais substantivo da realidade, tentando estabelecer relações entre factos, se encontra associada a um interesse intrínseco no material de estudo no qual os alunos vivenciam um envolvimento pessoal no ato de aprender.

A seleção e a organização dos conteúdos curriculares podem ser consumadas de modo a influenciar as abordagens à aprendizagem. Nesta sequência, é proposto o princípio basilar de que o âmagio principal do ensino sejam os objetivos e não as matérias (RAMSDEN, 1992). Um segundo princípio evidente de seleção dos conteúdos é o de que para incutir uma motivação intrínseca devem ser usados assuntos tidos como relevantes e interessantes pelos alunos – o que provavelmente exige alguma liberdade de escolha dos alunos sobre eles (MONTGOMERY, 1994).

Assim, percepções de um ensino de qualidade e de liberdade na escolha do método e dos conteúdos de estudo fomentam nos alunos abordagens mais profundas e comportamentos mais positivos face ao estudo (FEARN-WANNAN, 1980). Neste contexto, um clima educativo afetuoso e cognitivamente estimulante é detentor de pré-requisitos para o incremento e promoção de uma abordagem à aprendizagem profunda. A abordagem superficial aparece, nomeadamente, como resposta a percepções de excesso de trabalho, de pouco tempo para completar as tarefas académicas e ainda de impedimento de seleccionar os conteúdos de aprendizagem (NICHOLLS, 1984). Por este motivo é importante construir contextos educativos em que se fomentem o desejo e a autoconfiança dos alunos na sua capacidade de pensar sobre si próprios e quebrar a lógica implícita de ensino centrado nos conteúdos e no cumprimento do programa e as mensagens de que uns pensam esabem, cabendo a outros o papel de reter e reproduzir os conhecimentos (PAIVA; LOURENÇO, 2011a,b).

A promoção de ambientes que os alunos entendam como capazes de induzir uma abordagem profunda e em que possam realizar aprendizagens significativas, constitui o desafio sugerido ao sistema educativo em geral e aos professores em particular. A investigação científica destaca a influência da percepção dos alunos sobre os métodos de ensino e de avaliação usados pelos docentes e das matérias que integram o currículo na adoção de uma determinada abordagem à aprendizagem.

Quanto à procrastinação, os dados vêm confirmar que se trata de um comportamento relativamente comum em contextos escolares, pelo que a pertinência do estudo desta variável é elevada uma vez que a vida dos estudantes se caracteriza pelo cumprimento de prazos. Em termos educacionais, é ainda visível que, ao contrário do que se passa noutros países, não tem existido qualquer preocupação com a adoção de programas de prevenção e intervenção na procrastinação no estudo. Urge, assim, que Portugal defina linhas orientadoras para estas temáticas, criando uma verdadeira política educativa nacional integrada, que se preocupe mais com os processos subjacentes à aprendizagem do que com os resultados propriamente ditos. Só assim será possível atingir a proficiência educativa.

Paralelamente, é ainda importante atender à percepção que os professores e educadores em geral (pais e mães, professores e professoras) têm da procrastinação em relação ao estudo das crianças e jovens de forma a poder-se encontrar formas alternativas para intervir na procrastinação (em particular) e na motivação para a aprendizagem (em geral). É ainda fundamental aprofundar o conhecimento relativo à dinâmica familiar, ao envolvimento (ou falta dele) de pais e mães no estudo diário e estudo para os testes, bem como outras variáveis que podem ter um impacto significativo na procrastinação no estudo. É imprescindível mapear os comportamentos dos professores face à procrastinação no estudo dos seus alunos.

De um ponto de vista mais geral, é fundamental consciencializar e formar professores e pais para a importância de promover a autorregulação da aprendizagem (através da formulação de objetivos, da monitorização dos progressos, da gestão do tempo), enfatizar a promoção de experiências de sucesso e a proteção dos objetivos em relação a comportamentos distratores. Bloquear o acesso a “tentações” a curto prazo pode ser, de facto, uma estratégia adequada e ser efetuada através do desenvolvimento de competências de estudo que previnam as distrações (e.g., estudar na biblioteca, manter a mesa de trabalho arrumada, não ter a TV ligada, estudar com a porta fechada, etc...). Estes aspetos poderão ajudar a aumentar o valor dos componentes motivacionais e fazer diminuir o tempo entre a exibição do comportamento e a conseqüente recompensa ou reforço. Simultaneamente, as expectativas de sucesso podem ser aumentadas em alunos procrastinadores através da realização de planos de trabalho

que incluem objetivos intermédios, um ambiente de trabalho adequado e a alocação de tempo suficiente à realização da tarefa. Na sua essência, estas são técnicas especificamente indicadas para a gestão eficaz do tempo, frequentemente utilizadas em intervenções de carácter cognitivo-comportamental mas que podem ter um impacto significativo na prevenção da procrastinação no estudo.

Outro aspeto a ter em conta na prática educativa prende-se com as questões volitivas. A importância da volição, em termos educacionais, torna-se evidente quando nos deparamos com alunos que, apesar do seu potencial e da sua motivação inicial, recorrentemente não se aplicam no sentido de concretizarem as tarefas escolares, divergindo para os denominados “interesses laterais”, perturbando o ambiente na sala de aula e ficando muito aquém das suas possibilidades de aprendizagem. Talvez em consequência deste facto, desde o início do processo de escolarização, os alunos devem ser estimulados a adotarem regras de conduta e a desenvolverem o autocontrolo (LOURENÇO; PAIVA; YOUNG; DA ROSA, 2010). À medida que os mais novos vão crescendo, tornam-se cada vez mais capazes de lidar com o trabalho escolar, mas o seu desempenho continuará a beneficiar do apuramento do controlo volitivo. Pela interiorização das regras escolares e pela assunção de responsabilidades pessoais, o aluno aprende a lidar com a crescente complexidade do estudo e do desempenho (WINNE, 1995, 1997). O processamento volitivo que leva a ações eficazes na escola ajuda a proteger e a manter as intenções dos estudantes de atingir objetivos académicos face a objetivos competidores (como socioemocionais) e outros distratores (CORNO, 1993). Por conseguinte, as estratégias volitivas permitem proteger a intenção de aprender dos distratores que possam surgir. A atividade volitiva é exteriorizada em tarefas a completar, dentro ou fora da escola (e.g., T.P.C.), bem como em tarefas que os estudantes assumem como suas. Certas condições apelam mais à volição dos estudantes do que outras; estas condições incluem a perceção de que a tarefa é muito difícil, muito fácil ou muito tediosa; ou que os objetivos são pouco valorizados, vagamente definidos ou muito complexos. A conclusão da tarefa também pode ser vista como difícil, porque o ambiente de aprendizagem está sujeito a inúmeros distratores ou porque os distratores são inevitáveis quando o trabalho é muito prolongado.

Como nos é referido por Corno e Kanfer (1993), proteger e manter os objetivos acadêmicos são os dois aspectos mais relevantes desta nova visão da competência volitiva. Fundamentalmente, o objetivo é identificar competências e estratégias potencialmente modificáveis em idades precoces, para que estes elementos possam ser usados para consolidar as novas aprendizagens ou aumentar o conhecimento disponível (SALOMON, 1983).

Concluindo, a investigação realizada sobre esta temática refere que a vontade dos estudantes manterem as suas intenções de aprendizagem e persistirem na mestria face a dificuldades depende da sua bagagem cognitiva e motivacional e do seu acesso a estratégias volitivas. Sugere mesmo a instrução de estratégias volitivas a crianças que necessitem de lidar, mais eficazmente, com situações difíceis na escola.

Perante este cenário, é imperioso trabalharmos a competência volitiva dos estudantes, para que estes consigam persistir nos seus objetivos acadêmicos, não obstante as dificuldades de aprendizagem, os distratores e os objetivos concorrentes que possam surgir. Desta forma, estaremos, certamente, a contribuir para um maior sucesso académico e para uma diminuição do abandono escolar, que torna evidente a desistência pessoal de todos os objetivos académicos e, a médio e longo prazo, de muitos objetivos de realização pessoal e profissional.

Finalmente, quando aceitamos a complexidade, torna-se relativamente fácil compreender a situação concreta, de forma a criar uma organização harmoniosa e lógica das variáveis envolvidas. Quando somos capazes de compreender a importância dos métodos utilizados na aprendizagem dos nossos alunos, tendo como objetivo a mestria, o processo de mudança está iniciado e é irreversível.

Referências

ABLARD, K.; LIPSCHULTZ, D. Self-regulation in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), p. 94-101, 1998.

AMES, C. A. Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 91 (3), p. 409-421, 1990.

ANDERMAN, E. M. & MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), p. 287-309, 1994.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BARCA, A.; PORTO, A.; SANTORUM, R. Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In: BARCA, A.; MALMIERCA, J. L.; NÚÑEZ, J. C.; PORTO, A.; SANTORUM, R. (Ed.). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1997. p. 387-435.

BIGGS, J. B. Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, p. 27-39, 1991.

BIGGS, J. B. What do inventories of students' learning processes really measure? Atheoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), p. 3-19, 1993.

_____. *Teaching for quality learning at university*. 2. ed. Buckingham: Open University Press/Society for research into Higher Education, 2003.

_____; MOORE, P. J. *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia, 1993.

BOEKAERTS, M. Personality and the Psychology of Learning. *European Journal of Personality*, 10, 377-404, 1996.

_____. Self-regulation. With a focus on the self-regulation of motivation and effort. In: RAMON, W.; LERNER R. (Series Ed.); SIGEL, I. E.; RENNINGER, K. A. (Vol. Ed.). *Handbook of Child Psychology: Child psychology in practice*. v. 4. 6. ed. NY: Wiley, 2005. p. 115-126.

_____; CORNO, L. Self-Regulation in Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), p. 199-231, 2005.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31 (1), p. 30-38, 2008.

BYRNE, B. M. *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

BZUNECK, A. Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4 (2), p. 51-66, 1999.

CORNO, L. The best-laid plans. Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research*, 22, p. 14-22, 1993.

_____. Work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106, p. 1669-1694, 2004.

_____; KANFER, R. The role of volition in learning and performance. In: DARLING-HAMMOND, L. *Review of Research in Education*. v. 19. Washington, DC: American Educational Research Association, 1993. p. 301-341.

DE VOLDER, M. L.; LENS, W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (3), p. 566-571, 1982.

DECI, E. L. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 227-268, 2000.

_____. RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press, 1985.

DEWITTE, S.; LENS, W. Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14, p. 121-140, 2000.

ELLIOTT, E.; DWECK, C. S. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), p. 5-12, 1988.

ENTWISTLE, N. J. Motivational factors in students’ approaches to learning. In: SCHMECK, R. R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. NY: Plenum Press, 1988. p. 1-51.

_____. Frameworks for Understanding as Experienced in Essay Writing and in Preparing for Examinations. *Educational Psychologist*, 30 (1), p. 47-54, 1995.

FEARN-WANNAN, H.(1980). Students’ of lecturers as determinants of academic performance in first-year chemistry. In: BILLING, D. (Ed.). *Course design and student learning*. Guildonf: SRHE, 1980. p. 76-89.

FERRARI, J.; HARRIOTT, J.; EVANS, L.; LECIK-MICHNA, D.; WENGER, J. Exploring the time preferences by procrastinators: Night or day, which is the one? *European Journal of Personality*, 11 (3), p. 187-196, 1997.

_____ ; JOHNSON, J.; MCCOWN, W. *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. NY: Plenum Press, 1995.

_____ ; O'CALLAGHAN, J.; NEWBEGIN, I. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7 (1), p. 1-6, 2005.

FIGUEIRA, A. P. C. *Em torno do rendimento escolar*. 1994. Tese (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1994.

GAINE, C.; GEORGE, R. *Gender, "race", and class in schooling*. London: Falmer Press, 1999.

GIBBS, G. *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services, 1992.

HARRIS, N.; SUTTON, R. Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, 36 (11), p. 987-995, 1983.

KARABENICK, S. A. Help seeking as a strategic resource. In: KARABENICK, S. A. (Ed.). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. p. 1-11.

KUHL, J. Volitional mediators of cognitive behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: _____; BECKMAN, J. (Ed.). *Action control*. NY: Springer, 1985. p. 101-128.

LENS, W. La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14 (1), p. 69-83, 1993.

LOPES DA SILVA, A. ; SÁ, I. Auto-Regulação e Aprendizagem. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, p. 71-90, 2003.

LOURENÇO, A. A. Multiculturalidade, etnia e personalidade. *Revista de Psiquiatria e Psicologia*, 25, 1-2-3-4, p. 29-50, 2004.

_____. *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2008. Não publicada.

_____; PAIVA, M. O. A. Conflitos na escola: a importância da amabilidade na negociação. *Educação e Filosofia*, 23 (46), p. 145-168, 2009.

_____; DA ROSA, V. M. P.; PAIVA, M. O. A. Ambiente psicossociológico da sala de aula e rendimento escolar: um estudo de caso. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 7, p. 276-289, 2010.

_____; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), p. 132-141, 2010a.

_____; PAIVA, M. O. A. A percepção do clima de escola pelos alunos da ESAH. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS, 1., 2010, Braga. *Actas...* Braga: Edição Universitária, 2010b. (Apresentação de trabalho).

_____; ROSÁRIO, P.; SALGADO, A.; GUIMARÃES, C.; TRIGO, L.; BALDAQUE, M.; COSTA, M.; PAIVA, M. O. A.; SANTOS, L.; MOURÃO, R.; MAGALHÃES, C.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. & GONZÁLEZ-PIENDA, J. Processos auto-regulatórios em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Auto-eficácia e instrumentalidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 13., 2008, Braga: Edição Universitária. (Apresentação de trabalho).

_____; PAIVA, M. O. A.; YOUNG, N.; DA ROSA, V. P. Effects of personality on interpersonal negotiation strategies and self-presentation in a school setting. *Psique*, 6 (1), p. 7-27, 2010.

LOWE, B.; WARD, S.; WINZAR, H. (2007). *Essentials of SPSS for Windows Versions 14 and 15*. Australia: Cengage Learning, 2007.

MAIA, J. A. R.; GRAÇA, A. Validade de construto e invariância configuracional de instrumentos psicológicos. Uma abordagem psicológica a partir da teoria psicométrica e do LISREL. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 1995, Coimbra. *Anais...* Coimbra. (Apresentação de comunicação).

MARTON, F. What does it take to learn? In: ENTWISTLE, N. J. (Ed.). *Strategies for research and development in higher education*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1975. p. 32-43.

_____. Describing and Improving Learning. In: SCHMECK, R. (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. NY: Plenum Press, 1988. p. 53-82.

MARTON, F.; BOOTH, S. *Learning and awareness*. NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

_____; CARLSSON, M. A.; HALÁSZ, L. Differences in understanding and the use of reflective variation in reading. *British Journal of Educational Psychology*, 62, p. 1-16, 1992.

_____; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Ed.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, 1997.

_____; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 4-11, 1976a.

_____; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 115-127, 1976b.

_____; SÄLJÖ, R. Approaches to learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. (Ed.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, 1997. p. 39-58.

_____; WATKINS, D.; TANG, C. Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong-Kong. *Learning and Instruction*, 7 (1), p. 21-48, 1997.

_____; WEN, Q.; NAGLE, A. Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de Psicologia*, 12 (2), p. 123-132, 1996.

MONTERO, C. R.; TORRES, M. G. Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje. In: GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; PÉREZ Núñez (Coord.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Psicología Pirámide, 1998. p. 239-259.

MONTGOMERY, D. Enhancing student learning in higher education through the development and use of cognitive process strategies. In: GIBBS, G. (Ed.). *Improving student learning-theory and practice*. Oxford: The Oxford Centre of Staff Development, 1994. p. 36-49.

NEWMAN, R. S. Academic help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, 1994. p. 283-301.

NICHOLLS, J. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, p. 328-346, 1984.

NÚÑEZ, J. C.; SOLANO, P.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; ROSÁRIO, P. El aprendizaje autoregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), p. 141-148, 2006.

NUTTIN, J. C. *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

_____; LENS, W. *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

PAIVA, M. O. A. *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2008. Não publicada.

_____; LOURENÇO, A. A. Inventário de Percepções de Ambiente de Ensino (IPAE): Validação numa perspectiva exploratória. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15 (1), p. 23-35, 2011a.

_____; LOURENÇO, A. A. Ambiente da sala de aula: um estudo de caso. *Educação e Filosofia*, 25 (49), p. 17-42, 2011b.

_____; LOURENÇO, A. A. Rendimento Académico: Influência do Autoconceito e do Ambiente de Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), p. 393-402, 2011c.

PEREZ, J. N.; GONZALEZ-PIENDA, J. A.; RODRIGUEZ, M. Aprender en la escuela. In: GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; PÉREZ Núñez (Coord.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Psicología Pirámide, 1998. p. 21-43.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 451-502.

_____. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 667-686, 2003.

_____; ZUSCHO, A. The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. (Ed.). *Development of achievement motivation*. NY: Academic Press, 2002. p. 250-271.

PROSSER, M.; TRIGWELL, K. *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press, 2000.

RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MC INERNEY, Dennis; VAN ETEN, Shawn (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RICHARDSON, J. T. E. Meaning orientation and reproducing orientation: A typology of approaches to studying in higher education? *Educational Psychology*, 17 (3), p. 301-311, 1997.

ROSÁRIO, P. *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As “Abordagens ao Estudo” em alunos do Ensino Secundário*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Minho, Braga, 1999.

_____; COSTA, M. *A procrastinação, auto-regulação e género*. 2007. Dissertação (Mestrado)–Universidade do Minho, Braga, 2007.

ROSÁRIO, P.; GRÁCIO, L.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. Voix d’élèves sur l’apprentissage à l’entrée et à la sortie de l’université: un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l’éducation*, 33 (1), p. 237-262, 2007.

_____; LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; VALLE, A. Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem (IPAA). In: MACHADO, C.; GONÇALVES,

M. M.; ALMEIDA, L. S.; SIMÕES, M. R. (Coord.). *Instrumentos e Contextos da Avaliação Psicológica*. v. I. Coimbra: Almedina, 2011. p. 159-174.

_____ ; FERREIRA, I.; CUNHA, A. Inventário de Processos de Estudo (IPE). In: GONÇALVES, M.; SIMÕES, M.; ALMEIDA, L.; MACHADO, C. (Coord.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*. v. 1. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

_____ ; FERREIRA, I.; GUIMARÃES, C. Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2 (2), p. 121-137, 2001.

_____ ; MOURÃO, R.; SALGADO, A.; RODRIGUES, A.; SILVA, C.; MARQUES, C.; AMORIM, L.; MACHADO, S.; NÚÑEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; HERNÁNDEZ-PINA, F. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (1), p. 77-88, 2006.

_____ ; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; ALMEIDA, L.; SOARES, S.; RÚBIO, M. El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3P” de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), p. 20-30, 2005.

_____ ; SOARES, S.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; RÚBIO, M. Auto-regulação da aprendizagem em contexto escolar: questões e discussões. In: ENCONTRO DO GRUPO DE TRABALHO – PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA (GT-PA), 2., 2003, Braga, Portugal. *Actas...* Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2003.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), p. 68-78, 2000.

_____ ; PINTRICH, P. R. Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents’ help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 329-341, 1997.

SÄLJÖ, R. *Learning and Understanding: A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1982. (Göteborg Studies in Educational Sciences, n. 41)

SALOMON, G. The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), p. 42-50, 1983.

SENÉCAL, C.; KOESTNER, R.; VALLERAND, R. Self-regulation: an academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 5, p. 607-619, 1995.

SCHER, S.; OSTERMAN, N. Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39 (4), p. 385-398, 2002.

SCHOUWENBURG, H. Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In: SCHOUWENBURG, H.; LAY, C.; PYLCHYL, T.; FERRARI, J. (Ed.). *Counselling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association, 2004. p. 3-18.

SCHUNK, D. H. The self-efficacy perspective on achievement behaviour. *Educational Psychologist*, 19, p. 199-218, 1984.

_____. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, p. 207-231, 1991.

_____. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, 1994. p. 75-99.

_____. Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, p. 359-382, 1996a.

_____. Teaching elementary students to self-regulated practice of Mathematical skills with modeling. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 137-159.

_____. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Ed.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 125-151.

_____. Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, p. 173-177, 2005.

TIMOTHY, J. C.; ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulation Empowerment Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5), p. 537-550, 2004.

VANSTEENKISTE, M.; SIMONS, J.; LENS, W.; SHELDON, K. M.; DECI, E. L. Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contents. *Journal of Personality and Psychology*, 87, p. 246-260, 2004.

WINNE, P. H. Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychology*, 71, p. 3-25, 1995.

_____. Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), p. 397-410, 1997.

YOWELL, C. M.; SMYLLIE, M. A. Self-regulation in democratic communities. *Elementary School Journal*, 99, p. 469-490, 1999.

ZIESAT, H.; ROSENTHAL, T.; WHITE, G. Behavioural self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42, p. 59-69, 1978.

ZIMMERMAN, B. J. Model of self-regulated learning and academic achievement. In: _____; SCHUNK, D. H. (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. NY: Springer-Verlag, 1989a. p. 1-25.

_____. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), p. 329-339, 1989b.

_____. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual frame-work for education. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p. 3-21.

_____. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective Practice*. NY: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

_____. Commentary: toward a cyclically interactive view of self-

regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, p. 545-551, 1999.

_____. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Ed.). *Handbook of self-regulation*. NY: Academic Press, 2000. p. 13-39.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), p. 64-70, 2002.

_____; BONNER, S.; KOVACH, R. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association, 1996.

_____; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, p. 284-290, 1988.

_____; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), p. 51-59, 1990.

_____; MARTINEZ-PONS, M. Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In: SCHUNK, D. H.; MEESE, J. (Ed.). *Student perceptions in classroom: causes and consequences*. Hilldale, NJ: Erlbaum, 1992.

_____; PAULSEN, A. S. Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In: PINTRICH, P. (Ed.). *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995. p. 13-27.

_____; RISEMBERG, R. Research for the future. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, p. 73-101, 1997.

_____; SCHUNK, D. H. *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. NY: Guilford, 1998.

Data de registro: 07/02/2013

Data de aceite: 20/11/2013

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: REFLEXÕES FILOSÓFICAS SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

*Daniela da Costa Britto Pereira Lima**

*Juliana Guimarães Faria***

*Mirza Seabra Toschi****

RESUMO

O texto tem como objetivo refletir sobre a produção do conhecimento humano, relacionar com a atual sociedade da informação e traçar apontamentos sobre a produção do conhecimento em educação. Inicia-se com um resgate sobre a transição humana da produção do conhecimento, por meio do senso comum, até chegar à forma de conhecimento científico. Após isto, discutem-se as questões relacionadas à produção do conhecimento científico e a relação sujeito e objeto, refletindo sobre o movimento da pesquisa em educação no Brasil. Então, resgatam-se as características da sociedade da informação e sua relação com a produção do conhecimento em educação, quando se considera o paradigma apresentado por Santos (1987, 1989, 1997 e 2000). Considera-se que o processo de transição atual que fragmenta o saber em disciplinas traz motivos fundamentais para a reflexão educacional.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Sociedade da informação. Pesquisa em educação.

* Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Professora de didática e estágio no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás. Email: professoradanielalima@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora de fundamentos filosóficos e socio-históricos da educação de surdos do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás. Email: julianagf@yahoo.com.br

*** Pós-Doutora em Educação pela UnB. Professora de educação e mídias na sociedade da informação no curso de Pedagogia. Docente e coordenadora do Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias na Universidade Estadual de Goiás. Email: mirzas@brturbo.com.br

ABSTRACT

The text aims to reflect on the production of human knowledge, relate to the current information society and making notes on the production of knowledge in education. It begins with a review on the transition of human knowledge production, through common sense, until you reach the form of scientific knowledge. After that, we discuss issues related to the production of scientific knowledge and the relationship between subject and object, reflecting on the movement of educational research in Brazil. So we can salvage the characteristics of the information society and its relationship to knowledge production in education, when one considers the paradigm presented by Santos (1987, 1989, 1997 and 2000). It is considered that the current transition process that fragments the knowledge in disciplines brings key reasons for educational reflection.

Keywords: Production of human knowledge. Information society. Education research.

1 Introdução

A inovação tecnológica tem trazido à discussão questões sobre educação e produção do conhecimento. Isso se deve ao momento de transição em que estamos inseridos, ou seja, diante das transformações do mundo contemporâneo dentro da etapa de desenvolvimento do capitalismo atual. Dos avanços tecnológicos surgem a reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, das mudanças na forma em que o trabalho é organizado, na estrutura financeira e nos hábitos de consumo (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998).

Essas mudanças têm levado a denominarmos o atual momento como sociedade da informação, fazendo refletir no jeito de pensar e fazer educação e aliada a ela, nas transformações dos modos de se comunicar, trabalhar, aprender e construir conhecimento. Com isso, o saber e a ciência adquirem um papel ainda mais relevante do que tinham em tempos atrás.

As concepções de produção do conhecimento sofrem alterações a cada época, pois cada momento histórico tem seus próprios modelos e suas próprias maneiras de ver, agir e sentir, acompanhados de um novo conceito

de produção do conhecimento e, conseqüentemente, do que venha a ser válido e reconhecido. O conhecimento está sempre associado à situação transitória de evolução em que se encontram as sociedades em variadas épocas, determinando e sendo pela situação determinado.

Para esse trabalho de reflexão sobre a produção de conhecimento na sociedade da informação abordaremos, inicialmente, o processo de construção de conhecimento, o conhecimento científico e a pesquisa em ciências humanas, mais especificamente em educação, contextualizando, em seguida, com a sociedade da informação e as novas discussões emergentes sobre o conhecimento científico, especificamente o paradigma emergente apresentado por Santos (1987, 1989, 1997 e 2000).

2 Processo de construção de conhecimento e a pesquisa em educação

Desde o surgimento da humanidade, o homem vem construindo saberes para sua sobrevivência e existência no mundo. Para sobreviver, o homem precisou aprender a lidar com as situações do cotidiano e construir saberes a partir de si mesmo e de suas experiências visuais e sensoriais. Foi construindo saberes de diversas maneiras, até chegar ao que é considerada a forma mais reconhecidamente válida e utilizada nos dias atuais: a Pesquisa Científica.

O conhecimento científico, como resultado da Pesquisa Científica, que é atividade imprescindível da ciência na sua indagação e construção da realidade, vinculada a um problema articulado a conhecimentos anteriores, foi criando novos referenciais.

Para uma melhor compreensão do atual panorama das ciências humanas, a ciência mais abordada e utilizada na pesquisa educacional, faz-se necessário perpassar, mesmo que de forma breve, pelo caminho de construção do conhecimento, como foi concebida a pesquisa e como o saber é construído em ciências humanas.

Laville e Dionne (1999) apresentam um traçado dessa construção do saber. Inicialmente, o conhecimento se deu de diversas maneiras até chegar hoje na pesquisa científica. “Os antigos meios de conhecer, entretanto, não desapareceram e ainda coexistem com o método científico” (p. 17). Daí a necessidade de conhecê-los para a reflexão de como concebemos hoje a pesquisa.

O conhecimento comum, ou o senso comum, passou, e ainda passa, assim como o conhecimento científico, por um processo de aprendizagem por ensaio e erro (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Ele é constituído por saberes originados de observações imediatas e sumárias da realidade, baseado em crenças e opiniões, basicamente formadas de caráter prático. Esse conhecimento pode ser passado para outros indivíduos ou gerações, as quais podem modificar ou transformar por meio do ensaio e erro. Por isso, é considerado um conhecimento crítico, inferior ao conhecimento científico e com algumas restrições. Dentre elas, vale ressaltar um dado que tanto Laville e Dionne quanto Alves-Mazzotti e Gewandsznajder levantam: o cuidado para não ficar preso na aparência, deixando de ir à busca da construção do saber profundo, das causas e efeitos mais intensos e vivos. Outro cuidado se deve ao conhecimento construído por tradição, imposto com o nosso consentimento e esse consentimento repousa na confiança que temos naqueles que a veiculam.

O ser humano, sentindo a fragilidade desses saberes, desenvolve o desejo em elaborar metodicamente o conhecimento. Os filósofos apresentam papel decisivo nessa construção do saber metódico, a partir da desconfiança nas explicações do universo baseadas nos deuses ou na superstição (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nesse caminho filosófico, Platão e Aristóteles desenvolvem os instrumentos da lógica e traçam a distinção entre sujeito e objeto.

Na Idade Média, continua a presença da reflexão filosófica, só que dominada pela religião, ou seja, concilia o conhecimento com os dogmas do cristianismo. Nesse período, a teologia supera a filosofia. No renascimento, as superstições, a magia e a bruxaria concorrem para explicar o real.

Apesar de toda contradição, na negação ou não do conhecimento anterior e sua forma de construção, no século XVII começa-se a utilização da observação empírica do real, antes de interpretá-lo, com experimentação e uso da matemática como um dos subsídios das explicações. A partir desse século, o saber não é voltado apenas ao exercício do pensamento, mas à observação, experimentação e mensuração. O método é baseado na especulação, encontrando-se com o empirismo. Nesse século, o pensamento científico começa a se objetivar. “No lugar das leis ‘divinas’ surgem a noção de leis da natureza e a ideia de que a ciência tem por

objetivo definir suas leis” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 24).

É chegada a hora do encontro da ciência com a tecnologia. No Século XIX, a ciência triunfa com o crescimento das ciências naturais que saem dos laboratórios para terem aplicações práticas. As ciências humanas, acompanhando as ciências da natureza, desenvolvem-se na segunda metade desse século. Gostaria de ter no domínio do saber sobre o homem e a sociedade conhecimentos e práticas tão confiáveis quanto os desenvolvidos para se conhecer a natureza. O método aplicado à ciência da natureza parece tão eficaz que é usado também no processo de produção de conhecimento sobre os fatos humanos, desenvolvendo-se segundo uma concepção do saber nomeada positivismo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Segundo Laville e Dionne (1999), considerando as principais características do positivismo, podemos levantar o empirismo (parte da realidade e tudo que é originário da crença e do valor são suspeitos), a objetividade (o pesquisador não influencia o objeto, respeitando-o como é), experimentação (observação de um fenômeno, é a hipótese) e a validade (controlada com resultados mensurados com precisão).

Foi com esse modelo das ciências naturais e com o positivismo que as ciências humanas se desenvolveram. Mas; logo se sentiram as limitações desse modelo e as inadequações com o objeto de estudo, sendo questionadas. Pois, por meio desse modelo, fica a suposição de que os fatos humanos são como os da natureza, sendo observados sem ideias preconcebidas, sendo submetidos à experimentação, ao controle, e deles tirar explicações.

Só que cada contexto humano e social se expressa de determinada maneira em determinada época e local. Com isso, “somos então forçados a descrever o movimento do conhecimento como se nele não tomássemos parte e fixar sua origem de um lado ou do outro” (OLIVEIRA, 1998, p. 23). Os objetos das ciências naturais e humanas não se parecem, as observações dos fatos humanos e sociais não são passíveis de serem vistos como “coisas”, pois se assim são vistos, “o mundo social aparece congelado, sem contradições, sem lutas, sem enfrentamentos, sem paradoxos. É a mortificação do objeto” (OLIVEIRA, 1998, p. 23). A experimentação nos corpos da ciência natural reage de forma previsível, enquanto que os seres humanos reagirão sem previsão, pois pensam, agem e reagem cada

um a sua maneira e, por último, o pesquisador, sendo humano, também age e exerce a sua influência, pois “no caso das ciências humanas, porém, um paradoxo se interpõe: afinal é do homem que se trata. Isto quer dizer que o homem se torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na investigação científica” (OLIVEIRA, 1998, p. 23).

Considerando o sujeito e o objeto na investigação científica e que os processos de conhecimento são utilizados dependendo do objeto de estudo e da análise que se realiza, ou seja, da verdade que se atribui a ela, cabe ressaltar os três modelos do processo de conhecimento, já que eles sempre existiram e tiveram momentos hegemônicos, por possuírem um papel fundamental na concepção e epistemologia do conhecimento. “O conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 21).

Segundo Schaff (1995), para a realização da análise do processo de conhecimento devemos considerar a tradicional tríade sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo, considerando a relação sujeito-objeto. Outros autores também trabalham com essa tríade, como Becker (1993, 1994) e Franco (1990).

Schaff (1995) constrói três modelos chamados mecanicista, idealista-ativista e interacionista. Becker (1993 e 1994) trabalha com a visão empirista ou diretiva, apriorista ou não diretiva e construtivista ou relacional para trabalhar as concepções pedagógicas e o processo de construção do conhecimento. Franco (1990) trabalha com a matriz epistemológica para compreender a maneira de conceber o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, resultando dessa relação o conhecimento. Ela explora a concepção de epistemologia por meio de uma abordagem objetivista, subjetivista e vínculo indivíduo-sociedade.

Para os três autores, os modelos se parecem e partem das mesmas concepções, mas para um propósito diferenciado. Schaff (1995) discute com o objetivo de distinguir os três modelos fundamentais do processo do conhecimento, Becker (1993, 1994) com o propósito de desenvolver as implicações teóricas na prática pedagógica e Franco (1990) com a intenção de se levantar a matriz epistemológica inspirada para a utilização de determinado modelo de avaliação na educação. Como nosso interesse

está em compreender o processo de construção do conhecimento voltado para a pesquisa científica e sua epistemologia, utilizaremos a abordagem de Schaff, que melhor se identifica com o nosso propósito.

O primeiro modelo apresentado por Schaff (1995, p.73) é o considerado mecanicista da teoria do reflexo. Este modelo ainda é usado na pesquisa, pois depende do objeto para se estabelecer o seu uso. O sujeito é um agente passivo, contemplativo e receptivo e o objeto atua sobre ele. O conhecimento é um reflexo do objeto e quanto mais o pesquisador estiver longe do objeto, menos interfere nele. Poderia ser representado assim: $O \rightarrow S$. Podemos considerar que o positivismo se enquadra nesse modelo pelas características apresentadas.

O segundo modelo é chamado idealista-ativista. Neste modelo, a predominância na relação sujeito-objeto está no sujeito que conhece e percebe o objeto como sua produção, não nega a realidade, mas é a interpretação do sujeito que explica a realidade. Poderia ser representado assim: $O \leftarrow S$. A fenomenologia se aproxima dessas características.

O terceiro modelo discutido por Schaff, interacionista, apresenta uma relação em que tanto o sujeito quanto o objeto mantêm a sua existência real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Pode ser representado assim: $O \leftrightarrow S$. A dialética histórica possui interface com esse modelo, por não refletir, mas reconstruir através da interação.

A escolha de um destes três modelos implica consequências importantes para a atitude científica, já que essa escolha demonstrará a forma como se concebe o conhecimento e como se dialoga com ele, ou seja, na maneira como se vê a ciência em cada época na qual determinado modelo foi hegemônico. Com isso, cada momento histórico teve uma concepção de pesquisa mais hegemônica e com ela, mantêm certas características, devidas às condições culturais, sociais e econômicas vividas em cada momento. Vamos ver, a seguir, de forma sucinta, como se deu esse processo na pesquisa educacional brasileira.

Com relação à pesquisa educacional brasileira, Gatti (2002) aponta características as quais podem ser divididas em quatro períodos. Domingues (2000) aponta a identificação de um quinto período.

Segundo Gatti (2002), nos anos de 1920, já se tinha notícia de algumas pesquisas realizadas em educação no Brasil, mas foi em 1930,

com a criação do Inep (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais) que começaram a se desenvolver estudos mais sistemáticos.

Na década de 1950, as pesquisas em educação são concentradas nos estudos sociológicos (DOMINGUES, 2000). Nesse período, pesquisadores dos centros de pesquisa passaram a atuar no ensino superior e professores do ensino superior começaram a atuar nesses centros (GATTI, 2002).

Nos anos de 1960, houve transferência do *locus* de produção científica para as universidades, nos programas de pós-graduação. Começa a ganhar fôlego a teoria do capital humano nas pesquisas. Foi um período de baixa produtividade, até porque foi um período em que se instalou no Brasil o governo militar ditatorial.

Os anos 1970 e 1980 no Brasil são marcados pelas lutas sociais, ampliação das temáticas de estudo e do aprimoramento metodológico (GATTI, 2002). Este período é fundamental, pois nele métodos de exposição positivista começam a ser questionados. Iniciam-se os estudos baseados numa abordagem qualitativa (DOMINGUES, 2000). No início dos anos 1990 acontecem as consolidações dos grupos de pesquisa, sendo que, em 1993, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq lança a primeira versão dos Diretórios de Grupos de Pesquisa.

Domingues (2000) aponta para o início de um “5º período nos dias de hoje: o movimento pós-moderno, pós-estruturalista, pós...” (p. 70). Acreditamos que entram aí as questões relacionadas com formas diferenciadas de se estudar a realidade e o sujeito, bem como uma discussão sobre o método e sobre formas para abordar o objeto, diversas das já consolidadas.

Desse processo construído, podemos assinalar que a pesquisa em educação, as ciências sociais aplicadas e humanas vivem um panorama complexo.

As duas últimas décadas têm se caracterizado por uma busca de novos caminhos, mais adequados às necessidades e propósitos atribuídos a esses ramos do conhecimento, o que tem resultado em uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos e lógicas de investigação, e também em tensões, ambigüidades, questionamentos e redirecionamentos (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 144).

Na identificação desse quinto período e das indagações que ele apresenta, passa-se agora a contextualizar a sociedade da informação, apresentando as suas características e influências nesse atual panorama da produção do conhecimento.

3 Sociedade da informação e reflexos na produção do conhecimento

A sociedade contemporânea, ou melhor, a chamada sociedade da informação, está se caracterizando pela influência e dependência das tecnologias. Sua dinâmica se funda no acesso às tecnologias. A presença e domínio das relações sociais via tecnologias muda a dinamicidade, concepções e também aspectos como o tempo, a velocidade e o espaço.

As tecnologias estão proporcionando e potencializando alterações, trazendo novos valores, costumes e práticas. Rifkin (2001) mostra que as alterações giram em torno do acesso às tecnologias e que se passou da “Era Industrial”, do capitalismo industrial, para a “Era do Acesso”, do capitalismo cultural. As novas dinâmicas não são mais de poder físico, do mundo da força física, mas de uma capacidade mental, uma era imaterial e cerebral. De propriedade física, passou-se a valorizar a propriedade intelectual de patentes e direitos autorais. Da realidade pura e simples, passou-se a considerar a realidade virtual, a do ciberespaço, do abstrato, simbólico e o imaterial.

O autor enfatiza que se valorizam a imagem, metáforas simbólicas e a criação ao invés do emprego da força física na prática das atividades de produção. De uma busca de acumulação de capital, cultiva-se o giro rápido e o consumismo imediato. Os acontecimentos, fatos e produtos se tornaram efêmeros e passíveis de troca num curto espaço de tempo.

Já Moraes (1997) enfatiza que nos ambientes de trabalho o pré-requisito é a “disponibilidade de informações, o conhecimento e a criatividade” (p. 119) e que hoje a atenção está nos recursos humanos. A informação passou a ser o eixo das relações sociais e a produção do conhecimento uma espécie de alimentador dessas relações baseadas na informação. Na verdade, não há fronteiras para a informação devido às tecnologias modernas.

Quem detém a informação ganha mais. Esta é uma nova visão nas relações de mercado e, portanto, são relações de poder. Rouanet (1987), em sua análise, mostra que a grande crítica da razão, ou seja, da produção do conhecimento científico nos últimos tempos, é da produção de conhecimento a favor de uma elite, do poder. Para ele, a crítica da razão por autores como Foucault e Derrida, não eram “à razão em si, mas à razão fonocêntrica...” (p. 263). A crítica está na razão que se põe a serviço do poder. Não nos prenderemos aqui a uma discussão da pós-modernidade e da convalidação da irracionalidade ou outras discussões nessa linha, mas não há como discutir a produção do conhecimento na sociedade da informação sem mencionar essa realidade. Pois é fato que há uma defasagem do nível de conhecimento entre os países, como também de sua produção e acesso.

Moraes (1997) observa que os dados do “Informe Mundial de Educação 1993”, da UNESCO, mostram que essa defasagem do nível de conhecimento entre os países se refere, basicamente, “à capacidade de aplicar a ciência e a tecnologia voltadas para o desenvolvimento em geral” (p. 114). Há uma elitização do conhecimento a favor de poucos.

Esse domínio da elite sob a produção do conhecimento acirra a competitividade e o fator tempo torna-se fundamental para quem visa o lucro. A utilização intensiva de tecnologias de comunicação e informação para o movimento do mercado para gerar informação em menor intervalo de tempo, proporciona uma maior flexibilização na produção e também racionalidade nos processos produtivos. É uma espécie de novo padrão de competitividade global e o gerar informações em curtos intervalos de tempo é vital para o mercado.

A vida na sociedade moderna foi movimentada por muitas descobertas. Segundo Berman (1986), a vida moderna teve um turbilhão alimentado por essas fontes que, para ele, são:

Grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes (p. 16).

O autor situa os processos sociais que fundamentam esse turbilhão da sociedade moderna de modernização e que está num estado eterno de “vir-a-ser” (p. 18). Também não entraremos na discussão da dialética da modernização e do modernismo, mas é fundamental situarmos essas análises para compreender que a sociedade está alterando suas dinâmicas e que isso desemboca na produção do conhecimento.

O mais interessante que Berman quer mostrar é que “tudo que é sólido desmancha no ar”, usando o título de seu livro. As coisas não são feitas para durar, mas para serem trocadas e até banidas. Citando Marx, Berman diz que a burguesia da modernidade é contraditória por ter que revolucionar constantemente as relações de produção para sua sobrevivência e a visão desdobra-se em uma incerteza e agitação ininterruptas nas relações sociais e que

todas as relações fixas, enrijecidas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens finalmente são levados a enfrentar (...) as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos (MARX apud BERMAN, 1986, p. 20).

Rouanet (1987) aponta que o consumismo, a informação e o contato social mediado por tecnologias/imagens são características predominantes na nossa sociedade. Rifkin (2001) alerta para essa sociedade apenas do acesso. E Berman (1986) mostra que na sociedade moderna a burguesia age com uma autodestruição. É este o contexto no qual a produção do conhecimento está inserida.

O autor mostra que, como Marx já dizia,

não obstante, a verdade é que, [...] tudo o que a sociedade burguesa constrói é construído para ser posto abaixo. “Tudo o que é sólido” – das roupas sobre nossos corpos aos teares e fábricas que as tecem, aos homens e mulheres que operam as máquinas, às casas e aos bairros onde vivem os trabalhadores, às firmas e corporações que os exploram, às vilas e cidades, regiões inteiras e até mesmo as nações que as

envolvem – tudo isso é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte e todo o processo possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas (BERMAN, 1986, p. 97).

A efemeridade é uma característica dessa sociedade da informação. Mas, como ser efêmero para produzir conhecimento? Como ser rápido na produção de conhecimento, no fazer ciência? Essas são questões que os pesquisadores, principalmente os preocupados com a sociedade e a educação devem refletir.

É fatídico pensar na alteração da produção do conhecimento científico nesta sociedade da informação ou, pelo menos, pensar novas formas de definir e conceituar a produção científica que luta por se manter nos moldes de sua origem, que é na modernidade. Mas são essas as mudanças ocorridas na sociedade que são capazes de alterar, atualizar ou redefinir sua própria dinâmica e concepção? A produção do conhecimento científico está num momento de crise? As posições a esse respeito dividem-se. Alguns autores nem aceitam falar em crise, mas outros, como Boaventura Santos (1987, 1989, 2000), acreditam que há uma crise. Anuncia inclusive os momentos de crise e rupturas epistemológicas no processo de construção do conhecimento científico, principalmente nas ciências sociais. Iremos abordar estas reflexões mais à frente.

As teorias a respeito da sociedade giravam, até a década de 1960, em torno de uma análise funcionalista ou de conflito social, mas ganharam novas interpretações a partir de então, que, de acordo com Cardoso (2001), rejeitaram a predominante análise funcionalista e estruturalista da sociedade, originadas de Max Weber, Émile Durkheim e Talcott Parsons. Para ele, intelectuais como Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michael Foucault não aceitaram o *status* de focalizar o indivíduo, mas focalizar uma análise de conjunto social da sociedade. E, ainda, em termos de produção do conhecimento em ciências humanas e sociais, anunciaram o fim da busca da verdade, de uma fundamentação que legitima a civilização ocidental, ou seja, de fazer uma revolução nas estruturas sociais.

Alguns alertas são estabelecidos e críticas são feitas a esta visão pós 1960, como a de que esta análise de sociedade desconsidera a unidade em favor da pluralidade e da presença em favor da representação. É o simulacro permeando as relações sociais e definindo-se como aceitável para representar a realidade. Cardoso (2001) considera que a negação da presença leva a uma análise da representação das coisas e não a uma análise das coisas em si. Num mundo “tecnologizado”, essa preocupação de análise dos fatos em si, e não das suas representações, faz-se pertinente numa visão preocupada em reduzir a manipulação capitalista e alienação nas vidas sociais marginalizadas.

É uma consideração que também preocupa Philippe Quéau (1993) ao analisar o real e o virtual e a presença da tecnologia na vida cotidiana. Para ele, “não há dúvida que o virtual venha tornar-se então um novo ópio do povo” (p. 99). E, ainda, “as realidades artificiais e os mundos virtuais nos obrigam a interrogar-nos novamente, de modo urgente e agudo, sobre a natureza da realidade real” (p. 99). Na produção do conhecimento, essa preocupação faz com que os fatos sejam percebidos e analisados como são, e não como o que querem parecer ser.

Quéau (1993), em relação às tecnologias, diz que não podemos escapar dessa reestruturação social, alertando que ela está sendo feita pelos nossos “meios de representação”, ou seja, os meios de comunicação e informação. A influência dos meios de comunicação e informação e consequentemente das tecnologias de comunicação e informação na sociedade é fato e, por isso, é reconhecida com a denominação de Sociedade da Informação. Somente esta denominação já traz uma carga semântica que prioriza o gerar informação ao invés de produzir conhecimento. O questionar-se constantemente nestas reflexões é crucial para essa fase de transição e mudança no processo de produção de conhecimento científico.

É uma sociedade da informação que está se organizando de uma determinada forma que valoriza as técnicas em detrimento da razão, em que os fatos se tornam passageiros e não duradouros, impossibilitando reflexão e análise sobre eles.

Outro aspecto importante é a Pesquisa e Desenvolvimento – P&D – em que a pesquisa está diretamente ligada ao desenvolvimento e, portanto, é um fator determinante de competição no mercado. Será que este

é o papel da pesquisa na sociedade? Estimular a competição ou possibilitar desenvolvimento social?

Os pesquisadores em ciências sociais e humanas, que são sujeitos e objetos no processo de construção do conhecimento, têm obrigação de pensar neste contexto social na busca da sua investigação e de suas conclusões científicas. Dessa forma, o fazer ciência está num processo de conflito nesta sociedade da informação.

4 Ciência e paradigma emergente nas ciências humanas e na pesquisa educacional

Todo esse processo histórico da produção do conhecimento, contextualizando com a história da pesquisa educacional brasileira e as características do atual momento histórico-social que se vive, reflete no processo e nas formas de se fazer ciência e, conseqüentemente, na produção do conhecimento científico em educação.

Santos (1987), numa análise sobre a ciência, anuncia uma ordem científica hegemônica e que se encontra em crise na atual circunstância das práticas científicas. Essa ordem hegemônica é chamada de paradigma dominante, com uma racionalidade científica num modelo totalitário. É o positivismo já elucidado sucintamente e superficialmente neste trabalho.

O paradigma dominante, anunciado por Santos, é a consolidação da ciência moderna, em que se rompe com a ciência aristotélica, e que se desconfiaria das evidências das experiências e se pautaria numa visão de mundo diferente da época medieval. É a distinção, como já mencionado, do senso comum e do conhecimento científico.

Para o autor há uma crise no paradigma dominante.

Primeiro, que essa crise é não só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, os sinais nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante (SANTOS, 1987, p. 23-24).

Nesta época de crise, a epistemologia ganha importância. A crise na prática científica é, também, uma crise epistemológica (SANTOS, 1989). Para Santos (1989), é a opção epistemológica que definirá e compreenderá o que seja o conhecimento científico. Epistemologia no sentido de “disciplina, ou tema, ou perspectivas de reflexões cujo estatuto é duvidoso, quer em função do seu objeto, quer em função do seu lugar específico nos saberes” (p. 20-21).

Por isso, é muito importante para a produção do conhecimento, via pesquisa em educação, uma sólida e clara opção epistemológica, coerente à atual conjuntura social. É importante observar que existe uma dogmatização da ciência via positivismo, ou seja, no paradigma dominante de pesquisa, o positivismo é visto como um “aparelho privilegiado da representação do mundo” (SANTOS, 1989, p. 22). Busca-se, então, um movimento de desdogmatização da ciência, ou seja, de um paradigma emergente, em que a ciência é vista em função de um projeto de construção da “vida em sociedade” (SANTOS, 1989, p. 25).

A ciência é um conjunto de práticas que pressupõem um certo número de virtudes, tais como a imaginação e a criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica e ao teste público, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica, virtudes que, apesar de características do método científico, devem ser cultivadas no plano moral e político para que se concretize o projeto de “democracia criativa” (SANTOS, 1989, p. 25).

Os preocupados em produzir conhecimento científico devem estar atentos a estes processos e compreender seus fundamentos, principalmente os das ciências humanas, devido a sua história complexa de tentativa de se firmar no campo científico. O campo da educação deve ter um maior cuidado nesta fase de transição de paradigmas e da consolidação de um modelo de ciência, caso reconheça-se que se está numa fase de transição paradigmática. Essa definição é um processo, e um processo de ruptura inclusive com os moldes da ciência moderna que tinha um outro contexto social que não o da sociedade da informação.

Santos (1989), na sua análise da ciência pós-moderna¹, diz que se deve conceber a ciência não para si, pois esta concepção reduz a reflexão epistemológica à mistificação, mas compreender a ciência refletindo sobre as “condições sociais de produção e distribuição (as consequências sociais) do conhecimento científico” (p. 30). É retomar o que autores como Deleuze e Derrida, citados por Rouanet, disseram sobre a crítica da razão servindo à elite nesta sociedade da efemeridade.

Outras críticas são feitas ao paradigma dominante da ciência, tanto no que se refere às condições sociais, conforme já foi brevemente mencionado, como também de condições teóricas desse modelo. Mas Santos (2000) destaca que só podemos fazer essa análise pelo avanço do conhecimento produzido baseado neste modelo dominante. Isso é importante, pois reflete que em cada momento histórico a produção do conhecimento está em consonância com as características da sociedade que o determina.

No entanto, à medida que se passava a história, as promessas feitas pela ciência moderna não foram se concretizando (SANTOS, 2000). O próprio modelo dominante contribuiu para ser recriado e renovado. As promessas de domínio da natureza e de seu uso em favor da humanidade, por exemplo, só fez com que fosse causada uma espécie de catástrofe ecológica, bem como transformar o corpo humano em mercadoria.

A denominação de “paradigma emergente” na ciência é anunciada por Santos (1987), que também fala em “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2000, p. 74; 1987, p. 37). Este paradigma quer significar

¹ Santos (1997) usa o termo pós-moderno mesmo julgando-o inadequado. Ele observa: “Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação” (p. 77). Em entrevista a Manuel Tavares (2007), Santos explicou que tentou designar sua proposta de paradigma pós-moderno de oposição mas que, dada a hegemonia da posição tradicional, não conseguiu impor sua designação e é melhor abandoná-la. Chama-o agora de ecologia dos saberes, que pressupõe o pluralismo epistemológico. Reafirma que as mudanças no paradigma dominante são mais evidentes que a emergência de um novo paradigma.

que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2000, p. 74).

Inicialmente, o paradigma emergente sugere que a dicotomia entre ciências naturais e sociais seja superada. Para o autor, essa distinção deixou de ter utilidade e sentido na forma em que os avanços recentes nestas ciências puseram em causa essa fragmentação em favor de uma vocação holística de análise. É interessante mostrar que, para Santos (1987), trata-se de um modelo de transição, “uma vez que define a especificidade do humano por contraposição a uma concepção de natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassadas” (p. 42).

E ainda, “à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas se aproximam das humanidades. O sujeito [...] regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (SANTOS, 1987, p. 43). Entra em questão, nesta análise, a relação sujeito/objeto em que as ciências humanas vêm buscando consolidar numa opção epistemológica e questionar o paradigma dominante, conforme já foi mencionado.

Outro fator analisado pelo paradigma emergente é o de que todo conhecimento é local e total, em que a ciência incentive “os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros locais cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SANTOS, 1987, p. 48). E uma terceira análise é a de que todo conhecimento é autoconhecimento, ou seja, retomando a análise da relação sujeito e objeto, “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é auto-conhecimento” (SANTOS, 1987, p. 52).

Por fim, afirma que todo conhecimento científico tem como objetivo auxiliar na vida prática e, portanto, torna-se um saber prático. É considerar o conhecimento científico como um alimentador do senso

comum. E é a ciência pós-moderna que considera esta possibilidade, sendo o mais importante salto da ciência pós-moderna, em que o conhecimento científico consubstancia o conhecimento do senso comum. Santos (1987) chama a isto a dupla ruptura epistemológica. A primeira ruptura, na ciência moderna, significou o salto qualitativo do conhecimento do senso comum, para o conhecimento científico. A inversão da ruptura epistemológica é o fato de o conhecimento científico se transformar em senso comum, ou seja, popularizar a ciência, de forma que seja compreendida por todos.

Em relação a este aspecto, Santos (2000) conclui que a proposição da transição paradigmática de conhecimento pode ser chamada de conhecimento-emancipação. Considera que é a única forma de romper com a autorreprodução do capitalismo, visto que este, via ciência moderna no paradigma dominante, só tende a conduzi-lo a mais radicalização do capitalismo.

Esta teoria de Santos (1987, 1989 e 2000) é interessante como tentativa de superar esta sociedade da informação, capitalista, efêmera e do acesso, em que

o conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente. A reinvenção do senso comum é incontornável dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo (2000, p. 107-108).

Vale destacar que, embora tais concepções não sejam consenso, nossa opção é refletir sobre as mudanças no processo de produzir ciência na sociedade da informação e não sobre o que é a ciência moderna.

Estes são, portanto, elementos para balizar uma iniciativa de pesquisa em educação, em que pensar, conhecer e refletir sobre o processo de construção de conhecimento em educação é mais complexo que cumprir prazos e produção quantitativa. A pesquisa educacional está tentando se consolidar epistemologicamente e socialmente (GATTI, 2002) numa fase de mudança em todo campo científico, e cabe aos pesquisadores em educação buscar refletir e esclarecer o que seja o processo de construção do conhecimento e se ele está realmente vinculado ao fazer ciência, bem como se as análises realizadas estão coniventes ao contexto social inserido.

Mas, em relação à constituição do campo da educação, as observações de Gatti (2002) são essenciais, pois dizem que a pesquisa educacional deve ter como ponto de partida e de chegada o ato de educar e, qualquer que seja a referência da educação, a pesquisa tem que ser o foco do processo educativo. O ato de educar visto como objeto de estudo, para produção do conhecimento que se catalise no conhecimento-emancipação.

Todavia, há de se refletir sobre qual modelo de pesquisa deve se inserir na educação. A transição de uma modernidade que fragmenta o saber para uma pós-modernidade que ainda é incerta traz motivos fundamentais para a reflexão educacional. O projeto unitário e homogeneizante da modernidade pode ceder lugar a um projeto que possibilita a imersão de diferentes saberes e compreensões do mundo, que se abra aos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. Que valorize a diferença e que o conhecimento humano sirva mais para vida saudável e feliz e menos para a ganância econômica.

A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade ou a transversalidade são possibilidades novas para renovar os currículos, modificar as concepções de conhecimento, de forma que se rompam as barreiras dos saberes escolares, unindo o conhecimento científico e os saberes próprios da vida comum. Isso requer mais do que vontades e discursos, mas exige políticas públicas e formação de professores que extrapolem o que tem sido feito.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, v. 18, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução Carlos Felipe de Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CARDOSO, C. F. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In.: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. Pesquisa na educação: uma questão do objeto. In.: BASTOS, Rogério Pereira. *A pesquisa na pós-graduação stricto sensu: humanidades, exatas/engenharias e agrárias/biológicas*. Goiânia: CEGRAF/UFG, nov., 2000.

FRANCO, Maria Laura B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, J. F. de e LIBÂNEO, J. C. A educação escolar: sociedade contemporânea. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia: IFITEG, v. 8, n. 3, p. 597-612, mai./jun.1998.

QUÈAU, Philippe. O tempo do virtual. In.: PARENTE, A. (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

RIFKIN, J. *A era do acesso*. São Paulo: Makron, 2001.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHAFF, A. *História e verdade*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TAVARES, Manuel. *Em torno de um novo paradigma socio-epistemológico*. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. Madison, 2007. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2011.

Data de registro: 05/01/2012

Data de aceite: 19/06/2013

A RELIGIÃO DE ROUSSEAU

Wilson Alves de Paiva*

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de discutir o conceito de religião na obra do pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau, a qual oferece um conjunto de reflexões morais, educacionais, políticas e filosóficas que não tem muito a ver com a teologia, mas que contempla uma visão peculiar do fenômeno religioso. Refletindo sobre o “estado de natureza”, sob as condições dadas pelo “Autor das coisas” e o estado original “sem nenhum traço de cultura”, Rousseau deixa transparecer, sobretudo no texto da *Profissão de fé do vigário saboiano*, um sentido quase metafísico ou teofísico do termo Natureza, aproximando-se das reflexões de Spinoza e Santo Agostinho. Mas, em Rousseau, é a própria natureza a manifestação da divindade e, portanto, fonte de inspiração para os sentimentos humanos e o constructo da moralidade.

Palavras-chave: Religião. Religião e Filosofia. Rousseau. Cultura. Natureza.

ABSTRACT

This article aims to discuss the concept of religion in the work of the Genevan thinker Jean-Jacques Rousseau, which offers a set of moral, educational, political and philosophical reflections that has little to do with theology, but includes a peculiar view of religious phenomena. Reflecting on the “state of nature” under the conditions given by the “Author of things” and the original state “without a trace of culture”, Rousseau makes clear, especially in the text of the *Profession of Faith of the Savoyard Vicar*, an almost metaphysical or teophysical sense of the term, approaching the reflections of Spinoza and St. Augustine. But for Rousseau, nature itself is the manifestation of divinity and therefore a source of inspiration for human feelings and the construct of morality.

Keywords: Religion. Religion and Philosophy. Rousseau. Culture. Nature.

* Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor da FUG e da PUC-GO na graduação, com Filosofia da Educação, e no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). E-mail: wap@usp.br

1 A natureza como fonte

Chamado de profeta no poema de Hölderlin¹, o pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) oferece um conjunto de reflexões morais, educacionais, políticas e filosóficas que não tem muito a ver com a teologia. Embora meramente um recurso poético, a metáfora do poeta alemão pode ter, porém, algum significado. Considerando que Rousseau foi pioneiro em reconhecer os males da civilização e a denunciar seus erros, o anátema lançado contra uma civilidade iníqua não se trata de simples exercício literário (EHRARD, 1994, p. 747), mas de um corajoso confronto com o quadro de corrupção geral do gênero humano e das sociedades estabelecidas, a partir do qual passou a refletir sobre a condição humana² e as melhores condições para seu devir.

Assim, como uma espécie de anunciador de novos tempos, produziu uma vasta obra na qual é possível visualizar uma proposta de reconfiguração global do homem em todas as suas possibilidades. Como ocorre na maioria dos profetas, nos quais o objeto do discurso se confunde com a subjetividade do sujeito falante, Rousseau assume também o risco de buscar em si mesmo a fonte de suas reflexões. Como diz o Francês do *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, no 3º Diálogo, “o apologista da natureza hoje tão desfigurada, e tão caluniada de onde trará seu modelo a não ser do seu próprio coração?” (ROUSSEAU, 1964, T. I, p. 866). Porém, o autor não fica no âmbito da subjetividade e passa a buscar objetivamente os elementos que expliquem as causas dessa desfiguração e os elementos característicos do estado anterior. Para além de seu “próprio coração”, Rousseau busca refletir sobre o estado primitivo que pode ter existido num estágio remoto, no qual o homem teria vivido em toda sua pureza e originalidade, sem nenhum traço de cultura³ ou o mínimo de reflexão. A

¹ Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770-1843), poeta lírico alemão. No poema *Rousseau*, do qual tiramos o trecho que aparece na *Epígrafe* deste trabalho (apud MILLET, 1966, p. 9). Para maiores comentários sobre o poema citado, reportamos ao texto de Starobinski (1991, p. 266-271).

² Como diz no início do *Emílio*: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, p. 16).

³ Tomamos o sentido antropológico de **cultura**: todo e qualquer produto da intelectualidade humana, fruto da ação coletiva e do processo sócio-histórico (SANTOS, 1996). Definição

partir daí, munido da verdade que o discurso arranca da hipótese, Rousseau passa a discutir sobre as origens e os fundamentos dos problemas socio-antropológicos existentes, e a refletir sobre as alternativas para o homem, a cultura e a sociedade, mantendo-se na perspectiva do dever-ser⁴.

A intensa discussão que havia em torno da natureza, das condições naturais em comparação com a sociedade e a cultura, impregnou o século XVIII e figurou nos escritos dos principais pensadores dessa época, mesmo que com distintas abordagens. Segundo Ehrard (1994, p. 16) na obra *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIIIe siècle*, o Dicionário da Academia Francesa, de 1694, trazia sete sentidos para a palavra natureza, a saber: 1º. Conjunto do universo e de todas as coisas criadas; 2º. O espírito universal que se manifesta em cada objeto criado e pelo qual todas as coisas têm seu começo, seu meio e seu fim; 3º. O princípio interno de operação de cada ser; 4º. O movimento de conservação de cada ser humano; 5º. A constituição e o temperamento; 6º. Uma certa disposição de alma; e 7º. O estado natural do homem, por oposição à graça. O termo não é novo, mas remonta à filosofia da Renascença e da Antiguidade greco-latina de onde podemos tirar um sentido de “potência maternal”, porque tanto φύσις quanto natura “implicam uma ideia de espontaneidade criadora, de nascimento ou desenvolvimento harmonioso” (EHRARD, 1994, p. 12).

O sentido empregado por esses pensadores não é exatamente o mesmo, mas também não se distancia muito do que encontramos nas obras rousseauianas. Inclusive, Ehrard (1994, p. 751) chega a afirmar que “para Rousseau, assim como para os *philosophes*, a Natureza é ao mesmo tempo um fenômeno histórico e uma realidade transcendental”. Pois se o homem natural não é sociável, todavia é, pelo menos, feito para sê-lo. Basicamente a diferença é que em Rousseau o estado de natureza original não possui nenhum traço de sociabilidade, enquanto que nos outros autores o mesmo aparece com características da vida social. A visão de um estado de natureza, no qual os selvagens se reúnem ao redor de uma fogueira

reforçada por Mello (1995), Eagleton (2005) e Cassirer (1977), que combina com as definições apresentadas por Roger Chartier (1988) – amparado em Clifford Geertz (1973) –, afirmando que cultura “é a totalidade das linguagens e das ações simbólicas próprias de uma comunidade” (2007, p. 53).

⁴ Por *dever-ser* entendemos “o possível normativo: aquilo que é bom que aconteça ou que se pode prever ou exigir com base em uma norma” (ABBAGNANO, 2000, p. 267).

para conversarem, constroem suas cabanas, interagem com outros grupos e estabelecem a paz ou a guerra, mais ou menos como aparece nos relatos dos viajantes sobre os selvagens da América, pode ser interpretada, a partir das considerações de Rousseau, como uma espécie de ilusão retrospectiva pela qual a questão era geralmente interpretada⁵. Para Rousseau, o estado de natureza é oposto ao de sociedade e longe está das determinações morais, das leis e do direito. Sua crítica a essa visão é incisiva no prefácio do *Segundo Discurso*: “Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá” (ROUSSEAU, 1999a, p. 52). E logo a seguir afirma: “Enfim, todos falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (ROUSSEAU, 1999a, p. 52). Portanto, esse estado só poder ser considerado histórico, como crê Ehrard (1994), a partir do momento em que a desnaturação tenha entrado em curso e o progresso das faculdades tenha respondido às necessidades circunstanciais. Pois, como diz Rousseau (1999a, p. 68):

Que progresso poderia conhecer o gênero humano esparso nas florestas entre os animais? E até que ponto poderiam aperfeiçoar-se e esclarecer-se mutuamente homens que, não tendo domicílio fixo nem necessidade de uns dos outros, se encontrariam, talvez, somente duas vezes na vida, sem se conhecer e sem se falar?

O estágio original antecede a cultura em todos os seus aspectos e evoca um estado puro no qual a natureza não foi ainda modificada pela ação humana, haja vista a razão adormecida⁶. Nele, o homem pode desfrutar sobejamente dos recursos naturais na forma mais livre possível e, também, na forma mais animal que a natureza pôde configurar:

⁵ Trata-se de um opinião geral e difundida na época, segundo Paul Arbousse-Bastide, em notas explicativas 1 a 4 da p. 52 do *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 1999a). Rousseau criticava as interpretações de Locke, Montesquieu, Grócio, Pufendorf, Hobbes e até mesmo Aristóteles por não terem chegado ao estado original no qual o homem é totalmente desprovido de cultura.

⁶ Para Gouhier (1970, p. 20), Rousseau permanece fiel à fórmula clássica de que o homem é racional no estado de natureza, mas cuja razão permanece adormecida.

Despojando esse ser, assim constituído, de todos os dons sobrenaturais que ele pôde receber e de todas as faculdades artificiais que ele só pôde adquirir por meio de progressos muito longos, considerando-o, numa palavra, tal como deve ter saído das mãos da natureza, vejo um animal menos forte do que uns, menos ágil do que outros, mas, em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais. Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades (ROUSSEAU, 1991, p. 58).

Nesse estágio de originalidade, isto é, “tal como deve ter saído das mãos da natureza”, o homem é um animal vivendo num estágio pré-social, pré-moral e não apresenta nem mesmo uma linguagem articulada e comum, uma vez que sua comunicação se realiza pelos gestos, por sons emitidos e grunhidos onomatopáicos que Rousseau denomina grito da natureza. A diferença se dá, primeiramente, no nível psicológico: o homem é capaz de combinar melhor as ideias⁷; e, em segundo plano, no nível sociológico: em conjunto, a organização se torna vantajosa, pois pode operar o despertar da consciência, da reflexão e, conseqüentemente, de uma identificação positiva com o outro que, mesmo fortuita nesse estágio, pode resultar, segundo Levi-Strauss (1996, p. 369), no verdadeiro princípio da moral e da própria humanidade. Nesse caso, porém, o puro estado de natureza deixa de existir e qualquer combinação “conjunta” das ideias já denuncia, em seus resultados, o aparecimento da cultura. Como ele mesmo afirmou em seus *Tristes Trópicos* (1996, p. 369), não há em Rousseau o equívoco de confundir os dois estados, até porque o estado originário é uma hipótese de trabalho (GOUHIER, 1970, p. 10) para julgar o presente⁸ sem necessidade de comprovação factual, isto é, um estágio “extra-histórico” (GOUHIER, 1970, p. 10), sem nenhum correspondente. Nem pode ainda ser comparado

⁷ “Todo animal tem ideias, visto que tem sentidos; chega mesmo a combinar suas ideias até certo ponto e o homem, a esse respeito, só se diferencia da besta pela intensidade” (ROUSSEAU, 1999a, p. 64).

⁸ “Eis o que me perguntam e o que me proponho a examinar neste Discurso” (ROUSSEAU, 1999a, p. 53).

ao jardim da criação divina, pois basta lembrar que no Éden o homem já era consciente da existência de seu criador. Ou seja, mesmo que não houvesse ali o pleno desenvolvimento da cultura, a manifestação da consciência pressupõe o desenvolvimento do espírito. Rousseau faz um comentário na *Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2005, p. 63-64), sobre a noção da divindade, que pode ser utilizado para reforçar essa leitura:

Minha opinião, portanto, é que o espírito do homem, sem progresso, sem instrução, sem cultura, e tal como sai das mãos da natureza, não está em condições de elevar-se por si mesmo às sublimes noções da divindade; mas que essas noções se apresentam a nós *à medida que nosso espírito se cultiva* (grifos nossos).

No decorrer do *Segundo Discurso* podemos verificar que esse desenvolvimento cultural (cultivo do espírito) só ocorre tendo em vista a necessidade de superar as dificuldades que se apresentavam à garantia da sobrevivência. O progresso intelectual arrancou o homem do estado puro de natureza e proporcionou a primeira forma de sociedade, chamada de Idade do Ouro, cuja descrição pode ser tomada como uma comparação aos selvagens existentes e citados nos relatos dos viajantes, mas não ao estado original.

No primeiro caso, apesar de não ter um sentido negativo, o termo “natureza” aparece como um momento original, anterior à cultura e oposto a ela (BENICHOU, 1984, p. 125). No segundo, a oposição se radicaliza em termos morais e a busca pela natureza passa a significar uma fuga da sociedade, das “luzes” da intelectualidade e do progresso científico. Mas em ambos as condições naturais aparecem como contraposição ao artifício humano e referência máxima para se pensar a disposição primitiva e originária da ordem existente. Apesar de ser um dos termos de maior assiduidade em seus escritos, Rousseau não o define de forma precisa, além de utilizá-lo com significados diversos: natureza física exterior; estado de natureza, como o estágio original; natureza do homem, como o conjunto das faculdades instintivas do homem físico; natureza do homem, como o conjunto das disposições intrínsecas de um ser moral, próximo ao sentido de essência – os quais, segundo BARROS (1963, p. 49) depende

do contexto para melhor apreender o sentido exato que Rousseau quer dar em cada caso.

Porém, em nossa opinião, há uma peculiaridade no pensamento de Rousseau quanto ao conceito de natureza que dificilmente pode ser encontrada em outro filósofo. Do sentido mais simples – aquele que entende a natureza como realidade física exterior, isto é, o conjunto das disposições biofísicas do cosmo – aos sentidos mais complexos que aparecem em diversos trechos, percebemos em alguns deles uma valorização do termo ao ponto de ser possível ver nele um conjunto de forças que interagem em vista de uma harmonização. Nessa perspectiva, em algumas passagens de suas obras a palavra *natureza* aparece mais valorizada, ganhando um sentido ativo⁹, e se aproxima da força primeira que move o universo, da qual nos fala o Vigário Saboiano. Como princípio, o vigário acredita que uma vontade move o universo (ROUSSEAU, 1973, p. 309) na forma de um ser ativo, inteligente (ROUSSEAU, 1973, p. 311) que criou o mundo natural e o governa com seu poder e sabedoria (ROUSSEAU, 1973, p. 313). Nada tão diferente da concepção cristã – tanto do catolicismo quanto do protestantismo –, a não ser pelo fato de que o termo natureza toma, em alguns lugares, o papel da Providência: “Assim é que a natureza, que *tudo faz* da melhor maneira, o institui inicialmente” (ROUSSEAU, 1973, p. 62, grifo nosso) além de outras afirmações que deixam claro que a natureza não mente jamais, mas tudo faz corretamente, cria, ordena, prescreve a maneira de viver, (ROUSSEAU, 1999a, p. 61) comanda os animais, (ROUSSEAU, 1999a, p. 64) e distribui dons (ROUSSEAU, 1999a, p. 82/83). E acrescentando o fato de que no *Manuscrit Favre* a famosa frase de abertura do *Emílio*, “Tudo é certo em saindo das mãos do *Autor das coisas*”, aparecera grafada na forma “Tudo é certo em saindo das mãos da *natureza*” (JIMACK, 1960, p. 101, grifos nossos), é possível que Rousseau não fizesse muita distinção entre os dois termos, quando queria comentar sobre a força ativa do universo.

A partir dessa perspectiva, o termo natureza até poderia ser grafado – quando utilizado no sentido acima mencionado – com “n” maiúsculo:

⁹ O que Rieu (1980, p. 440) chama de “força ativa primitiva”.

Natureza¹⁰, pois assume, nesse caso, uma condição sublimada e quase divinizada da ordem natural, de onde podemos refletir melhor sobre a natureza humana: pois como filhos da Natureza, os homens carregam os traços de sua perfeição, de sua bondade e de sua harmonia. Se os homens se corromperam ao longo da história e a condição humana acabou revelando um estado em que as paixões se inflamaram e o desregramento moral tornou-se a norma, a solução estaria na busca pela Natureza que se manifesta visivelmente na harmonia da natureza, na simplicidade do camponês (mais próximo das condições naturais) e no coração dos homens, como verdadeiro guia da consciência: “quem a segue obedece à natureza e não receia perder-se” (ROUSSEAU, 1973, p. 326).

Como a palavra aparece nesses trechos num sentido providencialista, diferente dos vários sentidos que emprega ao longo de seus escritos, o termo utilizado se sobressai, sublimando-se e adquirindo características dadas geralmente à Providência Divina. O que o aproxima um pouco do humanismo cristão, do racionalismo cartesiano e até do sentido de natureza dado por Baruch de Spinoza (1632-1677). Como ávido leitor, a busca antropológica e ontológica rousseauniana pode ter sido alimentada pelas reflexões metafísicas de outros autores, como Descartes (1596-1650) e Spinoza. Quanto ao primeiro, Paul Arbousse-Bastide comenta, em notas de rodapé no *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 1999a), que Rousseau adota a dúvida universal (nota 1 da p. 53), o mecanismo dos corpos e a teoria cartesiana do espírito, que o divide em entendimento e vontade (nota 1 da p. 64). Quanto ao segundo, vale salientar que em sua *Ética* os conceitos

¹⁰ Os tradutores geralmente grafam “natureza”, com “n” minúsculo. Porém, no original francês em muitos casos a palavra vem grafada com “N”. Exemplo: no texto do *Segundo Discurso*, traduzido por Lourdes de Santos Machado, da Nova Cultura, publicado na Coleção “Os Pensadores”, um trecho vem escrito da seguinte forma: “(...) são, todos, indícios funestos de que a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela **natureza**” (ROUSSEAU, 1999a, p. 61, grifo nosso). No original, publicado pela Gallimard, na Coleção *Oeuvres Complètes*, Tomo III, está escrito assim: “Voilà les funestes garands que la pluspart de nos maux sont notre propre ouvrage, et que nous les aurions presque tous évités, en conservant la manière de vivre simple, uniforme, et solitaire qui nous étoit prescrite par la **Nature**” (ROUSSEAU, 1964, p. 138, grifo nosso).

de “mundo” e “Deus” se aproximam do termo “natureza” nos aspectos aqui abordados sobre a obra de Rousseau: Deus é *Natureza naturante*, isto é, infinita atividade criadora, e o mundo *natureza naturada*, realidade produzida.

Malgrado a tentação de realizar uma leitura spinoziana dos trechos nos quais natureza vem grafada com “n” maiúsculo e ainda revestida de vontade, poder criador e ordenador – que poderia até culminar na fórmula *Deus sive Natura* –, em Rousseau o termo não coincide precisamente com Deus. O emprego da palavra num sentido mais elevado tem, em nossa opinião, o objetivo de reforçar a ideia de que a natureza revela os desígnios da força que move o universo e contém os mesmos traços de perfeição, harmonia e beleza inerentes a um ser divino. Nada mais plausível para inspirar os projetos humanos e influenciar as ações do homem. A vontade universal está disponível aos homens através da natureza, basta contemplá-la e vivenciá-la como fonte dos sentimentos, da consciência, do conhecimento e da razão.

Tal parece ser também a perspectiva do *Emílio*, uma vez que Rousseau “fecha” os manuais de educação e se desembaraça de uma realidade histórico-educacional degenerada para pensar uma situação nova e um novo homem que, mesmo imaginários, pudessem servir de referencial quanto à formação humana. Diz ele:

Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio (ROUSSEAU, 1973, p. 27).

Em todos os casos, o ponto de partida de Rousseau é a *natureza*. Vários sentidos são dados ao termo “natureza” em suas obras, como já foi dito, mas à medida que desenvolvem-se sua metafísica, sua antropologia, sua política, sua ética e sua pedagogia, o termo se fixa como o referencial primeiro, o ponto originário, livre dos artifícios e das paixões humanas, ao qual se deve reportar para buscar alternativas ao estado de deterioração geral da sociedade. É nesse ponto que buscamos a intersecção entre

natureza e *Natureza*. Como força e vontade inteligente que move o universo, conforme o primeiro e o segundo dogmas de fé do vigário saboiano (ROUSSEAU, 1973, p. 309-312), esse ser ordenador pode ser percebido por suas obras¹¹, permite um culto natural¹² e fomenta uma confiança nos designios da própria natureza¹³. Imprecisão e ambiguidade no uso do termo? Certamente, mas também pode revelar uma busca pela unidade religiosa que pudesse elevar a natureza ao nível do divinizado e, ao mesmo tempo, aproximar dos homens a inatingível ideia de um ser supremo, pregada pelas instituições religiosas.

Nessa perspectiva, acima de todas as coisas, estaria a Natureza (**N**), como força primeira e ativa do cosmo que criou e mantém a grande natureza (**n**) composta do universo com todos os seus elementos químicos, físicos e biológicos, incluindo o homem e os animais. Inicialmente a natureza gera o estado de natureza que é a organização e a ordem primeira dos elementos naturais numa disposição de harmonia, coerência e beleza. Nele habita o homem da antropogênese da humanidade, ou seja, o homem do estado de natureza, cuja característica principal é o de bastar-se a si mesmo e, por estar num estágio primitivo, pré-racional, não conhece nem o bem nem o mal. Seu viver é de acordo com as necessidades instintivas e os sentimentos naturais. O que o diferencia das criaturas irracionais é o fato de ser livre e ainda dotado da capacidade de se aperfeiçoar, enquanto os animais vivem segundo o instinto e não desenvolvem nenhuma faculdade superior.

Pelo avanço do aperfeiçoamento humano e o desenvolvimento da cultura, após os primeiros contatos humanos, acasalamento e primeiros ajuntamentos, o estado de natureza se transforma em estado social e o homem do estado de natureza passa a ser o homem do estado de sociedade. Mas não se pode esquecer que essa passagem é intercalada com um segundo estágio no qual uma sociabilidade primitiva aparece com o surgimento da família, com a construção das primeiras cabanas e, conseqüentemente, a criação

¹¹ “Percebo Deus por toda parte em suas obras” (ROUSSEAU, 1973, p. 313).

¹² “Adoro o poder supremo e entorneço-me com suas mercês. Não preciso que me ensinem este culto, ele me é ditado pela própria natureza” (ROUSSEAU, 1973, p. 315).

¹³ “Obedecemos à natureza, e veremos com que doçura ela reina” (ROUSSEAU, 1973, p. 328).

da primeira forma de propriedade, entre outros progressos. Como estágio intermediário, a chamada Idade do Ouro significa, por um lado, a “primeira revolução” (ROUSSEAU, 1999a, p. 90) que retira o homem de seu estado puro de natureza e, ampliando seu entendimento para além da consciência de si e o instinto de preservação, capacita-o a superar as dificuldades e a dominar os obstáculos da natureza. O que faz dele um artífice, ou seja, um criador de ferramentas, armas, abrigos e outros artefatos necessários a esse novo estado de coisas que aos poucos vai sendo gerado pelo aumento do gênero humano e a multiplicação das necessidades. Por outro lado, “as novas luzes, que resultaram desse desenvolvimento, aumentaram sua superioridade sobre os demais animais, dando-lhe consciência dela” (ROUSSEAU, 1999a, p. 88), gerando, como Rousseau detalha mais adiante, os sentimentos de orgulho, inveja, vergonha e vaidade. O autor analisa ambos os lados, deixando implícita a diferença das duas situações que esse estágio possa ter encaminhado: primeiramente, a que aprofundou as desigualdades e alimentou os sentimentos exaltados e perniciosos, tais como o ultraje, a vingança e o desprezo, gerando um estado de crueldade do qual muitos partiram para refletir sobre a natureza humana. A segunda situação é a de que, embora longe do primeiro estado e já infectados pelos “germes” (ROUSSEAU, 1999a, p. 92) da civilização, os selvagens poderiam ter conservado a simplicidade do estado original e desenvolvido uma convivência pacífica, comunitária e mais próxima da natureza.

Com o desenvolvimento do entendimento humano, a natureza sofre uma descontinuidade, mas não uma ruptura irreconciliável. Caso contrário, não teria justificativa a discussão de Rousseau em torno do tema, principalmente no que tange à perspectiva de uma outra realidade possível. Três possibilidades são visualizadas no universo rousseauiano: a de um *continuum* da natureza, se “tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela natureza” (ROUSSEAU, 1999a, p. 61); a configuração de uma nova sociedade cuja expressão maior é o *Contrato Social*; e, por fim, a configuração de um novo homem, de um cidadão do mundo, sábio, virtuoso e pronto para vivenciar quaisquer situações, tirando delas o melhor proveito. Nos dois últimos casos, os quais exigem a ação humana da reparação por meio da moralização do homem, o empreendimento necessita da salvaguarda de uma força maior, um reforço

que garanta o respeito e a devoção dos participantes. Por isso que no *Contrato Social*, Rousseau evoca a religião civil e no *Emílio* a religião natural como dogmas de fé para captar o sentimento de profunda devoção ao sagrado, podendo ser a Lei ou a Natureza. Quanto a esse aspecto o autor nos diz:

A religião considerada em relação à sociedade, que é geral ou particular, pode também dividir-se em duas espécies, a saber: a religião do homem e a do cidadão. A primeira, sem templos, altares e ritos, limitada ao culto puramente interior de Deus supremo e aos deveres eternos da moral, é a religião pura e simples do Evangelho, o verdadeiro teísmo e aquilo que pode ser chamado de direito divino natural. A outra, inscrita num só país, dá-lhe seus deuses, seus padroeiros próprios e tutelares, tem seus dogmas, seus ritos, seu culto exterior prescrito por lei (ROUSSEAU, 1999c, p. 237).

A partir do que podemos afirmar que a ética de Rousseau nos leva a uma espécie de religiosidade autêntica cujo sagrado está, de um lado, expresso na harmonia do cosmo, bem como nas disposições da natureza; e, de outro, na legitimidade das leis e nos símbolos cívicos. Em ambos os casos a função do aspecto religioso é o de auxiliar o aspecto político e o pedagógico, que é o da reparação¹⁴ de uma realidade deturpada e não o retorno a um estado que não existe mais.

2 Natureza e religião: aproximações

Afora as reflexões de Spinoza, havia desde o século XII a noção de natureza como representação simbólica do Criador que deve ter influenciado o pensamento de Rousseau nas questões metafísicas e, mais precisamente, nas questões religiosas. Hugo de Saint-Victor, um autor medieval, escreve que a natureza é “um livro escrito pelo dedo de Deus” (apud LE GOFF; SCHMIDT, 2002, p. 266). E, num estudo comparativo entre as Confissões de Rousseau e as de Santo Agostinho, Hartle (apud PUENTE, 2005, p. 64)

¹⁴ Segundo Bénichou (1984, p. 128), “essa reparação é proposta em toda parte positiva de sua obra”.

diz que “o lugar que ocupava a Providência Divina nas *Confissões* do bispo de Hipona é ocupado pela natureza no caso do pensador genebrino”.

Embora Rousseau se reporte pouco às fontes, é bem provável, porém, que tenha lido Spinoza. Na *Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2005, p. 43), ao comentar sobre as acusações e a intolerância para com seus escritos, faz um desabafo que compara sua situação à do filósofo holandês:

Evitarei falar de meus contemporâneos; não quero prejudicar ninguém. Mas o ateu Espinosa ensinou pacificamente sua doutrina, não enfrentou obstáculos para publicar seus livros, que foram vendidos publicamente. Veio à França e foi bem recebido; todos os Estados lhe estavam abertos, por toda parte encontrou proteção ou, ao menos, segurança. Príncipes o honraram e ofereceram-lhe cátedras. Ele viveu e morreu tranquilamente, e até mesmo bem considerado. Hoje, no célebre século da filosofia, da razão, da humanidade, por haver proposto com circunspeção, e mesmo com respeito e por amor ao gênero humano, algumas dúvidas fundadas na própria glória do Ser supremo, o defensor da causa de Deus, difamado, proscrito, perseguido de Estado em Estado, de asilo em asilo, sem consideração por sua indigência, sem piedade por suas enfermidades, com uma obstinação jamais dirigida contra alguém malfeitor, e que seria bárbara mesmo contra um homem de boa saúde, tem água e abrigos negados em quase toda a Europa.

Vários são os autores que procuram mostrar os paralelos entre as *Confissões* de Agostinho e as *Confissões* de Rousseau. O próprio texto de Puente (2005) cita alguns deles e ainda procura demonstrar que Rousseau teve as *Confissões* de Agostinho como inspiração para as suas, dada a simetria estrutural entre ambas e os temas que abordam. Puente escreve que Claude Montserrat-Cals, no artigo *La Confession chez Rousseau et Saint Augustin* (1996), defende que as duas confissões alicerçam-se no apelo socrático do “conhece-te a ti mesmo”. Já o estudo de Ann Hartle, *El sujeto moderno en las Confesiones de Rousseau*, aprofunda mais a questão e procura demonstrar os traços da similitude: os livros I-IX de Agostinho referem-se ao passado, e os livros X-XIII ao presente; em Rousseau, igualmente, os livros I-IX falam do passado enquanto os livros X-XII do

presente; nas duas obras o livro VIII comenta o momento da conversão e o II um roubo que marcou a vida de cada um profundamente. Para Hartle, a ausência de um XIII livro nas Confissões de Rousseau é proposital: o XIII de Agostinho comenta a criação, como exposta no Gênesis, e isso “não teria como se inserir em um universo natural como o descrito na obra de Rousseau” (PUENTE, 2005, p. 63). O comentário do autor é válido, mas incorreto quando diz que a criação não poderia figurar no universo natural de Rousseau. Ora, como teísta Rousseau aceita a ideia de criação, como está claro ao longo da *Carta a Beaumont*, assim como na abertura dos *Fragments sur Dieu et sur la révélation*: “[...] grande Deus criador e conservador do universo” (ROUSSEAU, 1964, T. IV, p. 1034, tradução nossa); ou na abertura do Emílio: “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas [...]” (ROUSSEAU, 1973, p. 9), entre outros trechos.

De um modo ou de outro, o que podemos visualizar nas reflexões de Rousseau é uma aproximação do princípio ativo material (natureza)¹⁵ com o princípio ativo imaterial (Deus)¹⁶: “Esse ser que quer e que pode, esse ser ativo por si mesmo, esse ser, enfim, qualquer que seja, que move o universo e ordena todas as coisas, eu chamo Deus” (ROUSSEAU, 1973, p. 313). Tal aproximação é, segundo nos parece, consciente e proposital. Rousseau quis entrar no mérito da questão e discutir o problema religioso, sobretudo na *Profissão de fé*, de forma racional, desmistificando um pouco a figura da Divindade pregada pela Igreja e valorizando um referencial mais tangível e, portanto, mais próximo da compreensão, que é a natureza. Para a aprendizagem desse culto, não é preciso escolas, mestres ou dogmas religiosos (ROUSSEAU, 1973, p. 315). Essa espécie de “racionalismo religioso” (GOUHIER, 1970) estabelece, na verdade, uma forma de religiosidade que dispensa a formalidade, os cultos eclesiais e a intervenção humana. Chamada de religião natural, esse modo de se relacionar com o Ser Supremo é minimalista e se restringe ao que é

¹⁵ Para Rieu, pode-se esboçar um conceito de natureza em Rousseau como “uma força ativa primitiva” (1980, p. 440).

¹⁶ Essa tendência é discutida por Gouhier, na obra *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*, salientando (p. 91, tradução nossa): “Ninguém poderá fazer uma oposição séria, no pensamento de Rousseau, entre um sistema onde reina o Deus transcendente e um outro sistema onde Deus e Natureza são sinônimos”.

essencial às diversas formas de manifestação religiosa¹⁷, compondo um credo mínimo que assegure os sentimentos inatos da bondade humana e da justiça, bem como o amor à ordem e o cultivo da consciência, a qual “fala a língua da natureza” (ROUSSEAU, 1973, p. 332). À parte da discussão religiosa que Rousseau empreende na *Carta a Beaumont* e nas *Cartas escritas da montanha*, nas palavras do vigário o que se apresenta não é uma religião propriamente dita, nos termos institucionais, mas uma devoção interior capaz de operar a transcendência humana e facilitar a realização de sua essência¹⁸ de tal forma que qualquer outro credo ou culto poderia ser dispensado: “vede na minha exposição unicamente a religião natural; é estranho que se faça necessário outra” (ROUSSEAU, 1973, p. 337). Até porque, como Rousseau afirma, as organizações e as revelações humanas “não fazem senão degradar Deus, dando-lhe as paixões humanas. Longe de esclarecer as noções do grande Ser, vejo que os dogmas particulares as embrulham; que longe de as enobrecer, eles as aviltam” (ROUSSEAU, 1973, p. 337). Assim como o homem natural e o estado de natureza se contrapõem ao estado de sociedade aviltado e ao homem corrompido, a religião natural serve de contraposição às instituições existentes, fruto dessa sociedade, e uma alternativa de reatar os laços do homem com suas origens.

Essa visão, que mais parece uma “teologia física” (RIEU, 1980, p. 450), concede à ideia de natureza um princípio interno que transcende sua realidade física. Mais do que isso, esse princípio se aproxima do sentido de *graça*, quando cultuado pelos homens, e passa a apontar “os caminhos mais simples”, como diz Saint-Preux (ROUSSEAU, 2006, p. 587), “a fim de que nada haja de inútil nos meios assim como nos efeitos” das ações humanas. Nessa perspectiva, a própria natureza poderia ser vista como graça, dádiva do Criador e, portanto, fonte de bondade e incorruptibilidade.

É através da natureza que a Natureza (aqui entendida como força ativa)¹⁹ se manifesta. Quanto mais o homem se aproxima da primeira,

¹⁷ Como diz Gouhier (1984, p. 36), “a religião natural exprime a essência religiosa de toda a religião”.

¹⁸ Embora pareça não haver em Rousseau o sentido de “essência humana”, utilizamos o termo no sentido de responder à questão: o que o homem realmente é em sua originalidade? Ou mesmo, dadas as reflexões de Rousseau sobre a corrupção, o que deveria ser?

¹⁹ Segundo Masson (1970, p. 292), “essa espiritualização da ideia de natureza concede à

mais próximo está também da segunda. Se Deus está em todas Suas obras, porque buscá-lo em outras dimensões? Porque recorrer aos símbolos icônicos e aos rituais vários? Porque interpor mitos e ritos se é possível cultuar o ser excelso diretamente em Sua criação? A natureza passa a ser, dessa forma, o local mais apropriado para esse culto, bem como a fonte da consciência, e não os templos ou os livros: “Vede o espetáculo da natureza, ouvi a voz interior” (ROUSSEAU, 1973, p. 337), até porque, como afirma o Vigário, quase no final de sua *Profissão de fé*:

Fechei pois todos os livros. Um só permanece aberto a todos os olhos, o da natureza. É nesse grande e sublime livro que aprendo a servir e adorar seu divino autor. Ninguém é desculpável por não o ler, porque ele fala a todos os homens uma língua inteligível a todos os espíritos. Se eu estivesse numa ilha deserta, se não tivesse visto outro homem que não eu, se não houvesse sabido do que se fez antigamente em um recanto do mundo, exercendo minha razão, cultivando-a, usando bem as faculdades imediatas que Deus me deu, aprenderia sozinho a conhecê-lo, a amá-lo, a amar suas obras, a querer o bem que ele quer e a cumprir, para agradar-lhe, todos os meus deveres na terra. Que me ensinará a mais todo o ser dos homens? (ROUSSEAU, 1973, p. 353).

Ora, mesmo uma pessoa isolada em uma ilha – o que podemos entender como uma metáfora do homem original – assim que tivesse as faculdades virtuais desenvolvidas, dentre elas a razão, logo se encantaria com o espetáculo da natureza e teria uma veneração pela força que a criou. Isso é quase afirmar que o homem nasce religioso da mesma forma que nasce político. Mas há uma sutil diferença: Se para Aristóteles um instinto social é implantado pela natureza em todos os homens, em Rousseau o desenvolvimento dessa religiosidade natural não é instintivo, mas impulsionado pela razão e por outras faculdades que se desenvolvem na medida em que esse homem se aperfeiçoa. As “faculdades imediatas” por si só não possibilitam o desenvolvimento do aspecto religioso.

religião de Rousseau uma expressão distintiva”. E para Derathé (1949, p. 147), “somente pela contemplação assídua do ser supremo que podemos manter nossa alma protegida contra as paixões e manter assim nossa consciência na pureza original”.

Tema complexo e polêmico²⁰, a religião natural se apresenta no *Emílio* como uma das lições introdutórias às questões morais. Uma vez que a sociedade corrompida não serve como referência, é preciso buscar na Natureza os exemplos, os recursos didáticos e todos os elementos necessários à reflexão em tornos dos costumes, bem como ao julgamento das ações humanas. O caráter religioso do discurso concede uma certa sacralidade a essa busca e uma devoção ao objeto buscado, a natureza.

O Livro IV do *Emílio*, contendo a *Profissão de fé*, procura refletir sobre a idade da razão e das paixões, na qual o jovem se encontra no momento de realizar um “segundo nascimento” e “nasce[r] verdadeiramente para a vida” (ROUSSEAU, 1973, p. 231). Para tanto, é preciso empreender um esforço que procure impedir a depravação humana à medida que as pessoas se socializam. Como ele diz:

É verdade que não podendo viver sós, dificilmente viverão sempre bons: essa dificuldade mesma aumentará necessariamente com suas relações; e é nisso, principalmente, que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os cuidados mais indispensáveis para prevenir, no coração humano, a depravação que nasce de suas novas necessidades. (ROUSSEAU, 1973, p. 234).

Dessa forma, a função da religião natural não parece ser o de transformar o homem em um eclesiástico ou um devoto, mas tão somente de desenvolver nele a capacidade de refletir sobre as condições primitivas e, pelo reconhecimento de uma bondade original, prevenir a corrupção que as condições sociais acabam fermentando. E não há outra fonte senão a própria natureza e seu Criador, pois como diz nos *Fragmentos sobre Deus e sobre a revelação* (ROUSSEAU, 2005, p. 13), “Deus é a fonte de toda sabedoria, ele pretende que nós nos governemos segundo os princípios de sabedoria que colocou em nosso espírito”. E continua na *Carta ao Senhor de Franquières* (ROUSSEAU, 2005, p. 181), quando diz que “Deus revelou-se suficientemente aos homens, por suas obras e em seus corações, e se há aqueles que não o conhecem, isso se dá, em nossa opinião, porque

²⁰ “Foi essa seção do *Emílio* a principal responsável pela censura que atingiu o livro e pelos infortúnios que Rousseau sofreu em consequência” (DENT, 1996, p. 187).

não o querem conhecer ou porque não têm necessidade de conhecê-lo”. Os filósofos estão entre os que não querem conhecer, haja vista seu ateísmo, a crença na razão e no progresso do espírito. Quanto aos que não têm necessidade de conhecê-lo, Rousseau comenta logo em seguida: “Neste último caso, é o homem selvagem e sem cultura que ainda não fez nenhum uso de sua razão, que, governado apenas por seus apetites, não tem necessidade de outro guia, e, seguindo apenas o instinto da natureza, *caminha com passos sempre corretos*” (ROUSSEAU, 2005, p. 181, grifo nosso). A religião natural é, portanto, um recurso de sensibilização do homem social para com as condições naturais, o princípio de originalidade e a ideia de bondade natural, bem como um instrumento auxiliar no processo de reconfiguração.

Recusando a ideia de pecado original, defendida pelo cristianismo – tanto na versão do jansenismo²¹ quanto na do pelagianismo²², ambas influentes na época –, Rousseau coloca bem clara sua opinião ao Arcebispo de Paris:

O princípio fundamental de toda a moral, sobre o qual refleti em todos os meus escritos, e que desenvolvi nesse último com toda clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, que não há nenhuma perversidade originária em seu coração, e que os primeiros impulsos da natureza são sempre corretos (ROUSSEAU, 2005, p. 48).

De onde se pode concluir que não é necessário que uma teoria religiosa se desenvolva para dar fundamento à bondade natural. Mas não nos impede inferir que a bondade de Deus, a perfeição e a harmonia do universo possibilitaram a concepção de uma realidade análoga, isto é, composta também dos mesmos elementos constituintes desse todo perfeito.

²¹ Doutrina do bispo Cornélio Jansenio (1585-1638) que retoma as ideias de Sto. Agostinho sobre a graça. Se o pecado do homem tirou sua liberdade de querer, tornou-o incapaz para o bem e inclinado ao mal. (Cf. ABBAGNANO, 2000, p. 588).

²² Doutrina do monge inglês Pelágio (séc. V) que, contra Sto. Agostinho, defendia que o pecado de Adão não enfraquecera a capacidade humana de fazer o bem (Cf. ABBAGNANO, 2000, p. 749).

Nessa correspondência, a atividade de Deus resulta numa natureza física e humana que reverbera a perfeição e o equilíbrio do Autor das coisas, servindo de referencial para qualquer ação que o homem possa empreender em suas relações sociais.

Embora Rousseau tenha-se declarado cristão²³ e escrito muito sobre religião, suas reflexões consistem em um *credo minimum* que contém o básico e essencial das religiões e, por isso, pode ser universalizado enquanto lição moral²⁴. O que Rousseau chama de “perfeito cristianismo” não chega a ser um humanismo ateu, como já foi discutido por alguns comentadores de Rousseau²⁵, mas um teísmo naturalista que proclama mais o objeto da criação do que propriamente seu Criador. Porém, por mais minimalista que seja, a religião não pode ser desconsiderada, pois auxilia a moral rousseauiana e o ideal ético que sustentam a consciência, a razão e a liberdade. Mas não se pode esquecer que, nesse aspecto, Rousseau tem em mente o Deus da religião natural e não o Deus pregado pelas instituições religiosas.

Portanto, as abordagens religiosas de Rousseau – tanto a natural quanto a civil – podem ser vistas como ações auxiliares da ação educacional e da política em duas formas de atuação que podemos chamar “negativa” e “positiva”. A primeira tem caráter preventivo e procura resguardar o homem natural da depravação e da maldade em seu processo de desnaturação à medida que se socializa e amplia suas necessidades. A segunda é reparadora e conta com as instituições, as leis e os governos para realizar uma ação educativa que reconfigure o homem de tal modo que ele supere a contradição entre natureza e cultura e seja um bom cidadão sem, contudo, neutralizar as disposições da natureza. Tendo em vista o homem civil na perspectiva rousseauiana dos *Discursos*, isto é, corrompido pelas ciências, pelas artes e pelo progresso das paixões, a ação reparadora deve ser tão radical que possa ser chamada de um “segundo nascimento” no qual

²³ Ele mesmo diz na *Carta a Beaumont*: “Sou cristão, senhor Arcebispo, e sinceramente cristão, segundo a doutrina do Evangelho” (ROUSSEAU, 1995, p. 72).

²⁴ Como diz Burgelin (1962, p. 28-29): “A religião natural é a verdadeira religião, a religião essencial, essência de toda religião [...] que fala diretamente ao coração, no silêncio das paixões, ao coração de todo homem de boa-fé. Ela é então universal”.

²⁵ Entre eles, Sergio Cotta, (*Théorie religieuse et théorie politique chez Rousseau*), entre outros.

o homem não renasce apenas para si, mas para os outros. A finalidade da religião é, como dissemos, auxiliar o projeto de reconfiguração do homem, uma vez que ela é capaz de inspirar no espírito humano a bondade e a virtude, para atender as necessidades de compreensão mútua, civilidade e cidadania que a humanidade reclama em sua condição civil.

O espiritualismo do vigário pode ser entendido também como a forma que Rousseau procurou rebater os iluministas ateus, comentando que “o que há de mais injurioso para a Divindade não é pensar nela e sim pensar errado a seu respeito” (ROUSSEAU, 1973, p. 314). Mesmo refutando as abstrações filosóficas acerca da religião e as interpretações doutrinárias da Igreja, Rousseau elabora esse minimalismo religioso com base nas regras áureas, na contemplação da natureza e na busca interior de si mesmo. Para além da retórica, esse teísmo concebido pelo padre saboiano se revela como o modo pelo qual Rousseau fundamenta sua fé, resumida nos três artigos de fé: uma força move o universo; há vontade e inteligência nessa força; e, o homem é livre em suas ações e animado pela substância imaterial.

Na base dessa religião está a dualidade e a complementaridade das substâncias: assim como a alma (imaterial) e o corpo (material) se unem na composição de nosso ser, o imaterial (Natureza) e o material (natureza) também se complementam na formação da ordem existente e servem de pano de fundo da construção de um plano moral. O homem goza do livre arbítrio e pode escolher entre o bem e o mal, mas quando escolhe o bem, age segundo a ordem natural a qual opera na interioridade humana pela voz da consciência. Como uma espécie de luz interior e “eco da alma” (DENT, 1996, p. 78), a consciência é o princípio inato de justiça e de virtude pelo qual julgamos nossas ações e a dos outros (ROUSSEAU, 1973, p. 329). O papel da consciência é extremamente valorizado por Rousseau e visto como a forma de elevar o homem acima de sua própria animalidade a níveis mais excelsos de cultivo da Natureza:

Consciência, consciência! Instinto divino, voz imortal e celestial, guia seguro do ser que é ignorante e limitado mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal que torna o homem semelhante a Deus; és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações.

Sem ti, nada sinto em mim que me eleve acima dos animais, além do triste privilégio de me conduzir de erro em erro, com a ajuda de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípio (ROUSSEAU, 1973, p. 331).

Rousseau procura resgatar o sentimento de religiosidade pela via da natureza e do coração. Ou seja, traz à memória a vivência simples dos primeiros cristãos e aproxima esse ideal de uma intensa relação com as obras da natureza. É nessa perspectiva que redige a *Profissão de fé do vigário saboiano* e procura expressar suas ideias acerca da religião natural, sem, contudo recorrer às denominações religiosas existentes. Para ele, os rituais eclesiais acabam distanciando a criatura de seu Criador, em vez de aproximá-los um do outro, principalmente pela intercessão humana, a qual se baseia numa exclusividade autoritária que concentra o poder em torno dos sacerdotes e os fazem representantes de uma força que, para Rousseau, não precisa ser representada: “Quantos homens entre mim e Deus!”, diz ele na *Profissão de fé* (ROUSSEAU, 1973, p. 340). Vale a pena citar todo o trecho no qual o vigário questiona o testemunho dos homens:

Apóstolo da verdade, que tendes a dizer-me que eu não seja senhor de julgar? Deus ele próprio falou; escutai sua revelação. É outra coisa. Deus falou! Eis, por certo, uma coisa muito séria. E a quem falou ele? Falou aos homens. Então por que nada ouvi? Encarregou outros homens de comunicar-vos sua palavra. Compreendo! São homens que vão dizer-me o que Deus disse. Teria preferido ter ouvido de Deus ele próprio; não lhe houvera custado mais. E eu teria ficado ao abrigo da sedução. Ele vo-la assegura tornando manifesta a missão de seus enviados. Como assim? Por meio de prodígios. E onde estão tais prodígios? Homens que o atestam. Como, sempre testemunhos humanos! Sempre homens que me dizem o que outros homens disseram! Quantos homens entre mim e Deus! Vejamos entretanto, comparemos, verifiquemos. Ah, se Deus tivesse desdenhado dispensar-me de todo esse trabalho, tê-lo-ia servido com menos boa vontade? (ROUSSEAU, 1973, p. 340).

A mediação humana é falha, além de interpor-se entre o homem e o Criador, afastando-os e dificultando sua relação. A rejeição dos testemunhos humanos tem dois objetivos: primeiro, suspeitar da interpretação racional que a Igreja produziu por meio de seus doutores e, segundo, eliminar o equívoco da representatividade espiritual materializada na figura sagrada do sacerdote, nas relíquias, nos rituais e até mesmo nos supostos milagres. Embora tenha aceitado a ideia de milagre, relatando nas *Confissões* e no *Memorial* a providência divina evocada pelo Monsenhor de Berneux contra o incêndio da casa da Mme. de Warens²⁶, a forma com que trata o assunto no final da *Carta ao senhor de Franquières*, e nas *Cartas escritas da montanha* (3ª. Carta), leva-nos a entender que, para ele, apesar de existirem, os milagres são dispensáveis na verdadeira relação do homem com Deus. Deixemos que ele fale: “Neste ponto, suplico-vos não inverter o sentido, para que não se conclua que rejeitei os milagres pelo fato de não encará-los como essenciais ao cristianismo” (ROUSSEAU, 2006b, p. 233). E ao refutar seus acusadores, diz:

O autor da *Profissão de fé* faz objeções tanto sobre a utilidade quanto sobre a realidade dos milagres, mas essas objeções de nenhuma forma são negações. Eis o que ele afirma de mais forte a esse respeito: “É a ordem inalterável da natureza que melhor mostra o Ser supremo” (ROUSSEAU, 2006b, p. 237, grifo nosso).

As reflexões rousseauianas acerca do problema religioso se tornam, para nós, reflexão política. Pois, como bem discutido em suas *Cartas escritas da montanha*, o autor deixa clara a necessidade de se desvencilhar do que chama de “dogma especulativo” e se aprofundar no campo moral da religião cujo sentido está no respeito à justiça, ao bem público, às leis naturais e positivas, aos deveres sociais e, enfim, aos deveres do homem e do cidadão. Até porque toda essa compreensão e aproximação

²⁶ *As confissões*, livro I, p. 190/191. O incêndio ocorreu no mês de setembro de 1729, quando o bispo de Genebra, Monsenhor de Berneux, acudiu por meio da oração que, segundo Rousseau, operou um “perceptível” milagre. O acontecido está também relatado em seu *Memorial* (In: ROUSSEAU, J.-J. *Carta a Christophe de Beaumont* e outros escritos sobre a religião e a moral. Organizado por José Oscar de Almeida Marques (ROUSSEAU, 2005).

da natureza só podem ser possíveis com o cultivo do espírito, isto é, da cultura. Ampliando o trecho citado na página 33 desta tese, Rousseau diz, ao refutar o ataque do Bispo de Beaumont:

Minha opinião, portanto, é que o espírito do homem, sem progresso, sem instrução, sem cultura, e tal como sai das mãos da natureza, não está em condições de elevar-se por si mesmo às sublimes noções da divindade; mas que essas noções se apresentam a nós à medida que nosso espírito se cultiva; que os olhos de todo homem que pensou, que refletiu, Deus se manifesta em suas obras; que ele se revela às pessoas esclarecidas no espetáculo da natureza; que quando nossos olhos se abrem, é preciso fechá-los para não vê-los (ROUSSEAU, 2005, p. 64).

Tanto a ideia de Deus quanto a de natureza tem um caráter instrumental, pois pode ser utilizada no processo de formação humana com vistas a melhorar a vida em sociedade. Esse é o grande esforço de Rousseau no *Emílio*. Nessa obra, que ele chama de “coletânea de reflexões e observações” (no prefácio) acerca do que chamo de fenômeno da educabilidade do homem total²⁷, o preceptor encarna a arte da reconfiguração. Como que perdido sob o pântano da corrupção social, bem descrito na segunda parte do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, o homem, à semelhança da estátua de Glauco, pode ser recuperado através de um conjunto de ações que consiga revelar sua originalidade, sua natureza, mesmo vivendo em sociedade. Tal arte se resume, portanto, em formar o homem natural para viver no seio da *communitas* da melhor forma possível. Por isso que, como diz Burgelin (1965, p. 338), “o vigário nos coloca num plano ético” e, longe do fundamentalismo religioso, suas lições ao Emílio evocam a tolerância, a compaixão, o cultivo da consciência e o amor à ordem e à justiça. Um verdadeiro racionalismo teísta (MASSON, 1970, p. 93) contra os intolerantes, sectários e incrédulos.

Natureza e Autor das coisas são termos que estão na base da ontologia e da antropologia rousseauianas como referenciais máximos, acima de qualquer suspeita, e ponto de partida para se pensar a realidade,

²⁷ Na dissertação do mestrado, publicada com o nome *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno* (PAIVA, 2007).

principalmente para as reflexões em torno do progresso, das ciências e das artes em geral, inspirando um ideal de bondade, harmonia e perfeição que deve ser perseguido nos empreendimentos humanos como lastro de uma condição originária, essencial e, portanto, universal. Afirmção que nos leva a duas observações determinantes: A primeira é a de que não é possível atingir o conhecimento verdadeiro do homem e de suas origens por meio de um retorno real aos tempos de uma constituição primitiva: “a natureza não caminha para trás, e jamais se pode retornar novamente à época da inocência e da igualdade quando já se afastou dela uma vez” (ROUSSEAU, 1964, T. I, p. 935). Como afirma no *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 1999a, p. 52), os “raciocínios hipotéticos e condicionais” são mais apropriados a “esclarecer a natureza das coisas” e conceber a verdadeira origem. A segunda é a de que para se adorar o Autor das coisas e toda a realidade criada por sua vontade, não é necessário nenhum culto religioso institucional ou a autoridade de um *corpus* teológico-eclesiástico, mas um reconhecimento interior da grandeza das condições naturais e a disposição de seguir a voz da consciência, como bem expressa Rousseau na *Profissão de fé do vigário saboiano*.

Até porque, como nos diz Derathé (1984), Rousseau não aborda o problema de Deus a não ser em função do homem. O que nos leva a entender que a proximidade existente entre natureza e religião no pensamento de Rousseau é tão somente para fundar um culto à natureza cuja mística resulte numa intensa comunicação consigo mesmo; num elevado sentimento de interioridade e personalidade; e, por fim, na capacidade de sentir o guia da consciência nos intrincados e artificiosos caminhos do real.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução, 1. ed. brasileira, coordenação e revisão Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Meditações sobre Rousseau*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, dezembro de (Separata do volume 6), 1963.

- BENICHO, P. et al. *Pensée Rousseau*. Paris: Éditions du Seuil, 1984.
- BURGELIN, Pierre. *Jean-Jacques Rousseau et la religion de Genève*. Genève: Editions Labor et Fides, 1962.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica: Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuella Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.
- DENT, Nicholas John Henry. *Dicionário Rousseau*. Tradução Álvaro Cabral. Revisão técnica Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.
- DERATHÉ, Robert. *Morale et religion chez Jean-Jacques Rousseau*. *Revue Philosophique et de Morale*, Paris: PUF, p. 143-173, 1949.
- _____. *L'homme selon Rousseau*. In: BENICHO, P. et al. *Pensée Rousseau*. Paris: Éditions du Seuil, 1984.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Estudos, 16).
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- EHRARD, Jean. *L'idée de nature em France dans la première moitié du XVIIIe siècle*. Paris: Albin Michel, 1994.
- GEERTZ, Clifford. *The interpretations of cultures*. Princeton/USA: Basic Books, 1973.
- GOUHIER, Henri. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1970.
- _____. *La "perfectibilité" selon Jean-Jacques Rousseau*. *Revue de Théologie et de Philosophie*, Paris, n. 110, p. 321-339, 1978.
- JIMACK, Peter. *La gènes e la rédaction de l'Émile de J.-J. Rousseau*. Genève: Institut et musée Voltaire, 1960.
- LE GOFF, Jacques & SCHMIDT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. V. 2. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado

Coração (EDUSC); São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, s/d.

LÉVI-STRAUSS, Claude. et al. *Presencia de Rousseau*. Selección José Szabón. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.

MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia, 15).

MASSON, Pierre-Maurice. *La religion de Jean-Jacques Rousseau*. Genève: Slatkine Reprints, 1970.

MELLO, Luiz G. *Antropologia cultural*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MILLET, Louis. *La pensée de Rousseau*. Paris: Bordas, 1966. (Col. Pour Connaitre la Pensée)

PISSARRA, Maria Constança Peres Pissarra. *História e ética no pensamento de Jean-Jacques Rousseau*. 1996. 231 f. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PUENTE, Fernando Rey. Confissões: a verdade e as mentiras: notas para um confronto entre Agostinho e Rousseau. In: *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia, 15).

RIEU, Alain-Marc. La nature de Jean-Jacques Rousseau. *Revue de Métaphysique et moral*, PUF: Paris, n. 4, p. 438-451, out.-dez. 1980.

PAIVA, Wilson Alves de. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno*. Trindade/GO: CEODO, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões* (2 vol.). Tradução Rachel de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Atena Editora, 1959.

_____. *Oeuvres complètes* (4 vol.). Paris: Gallimard, 1964. (Bibliothèque de la Pléiade).

_____. *Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 1966.

_____. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

_____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Organização e tradução Fúlvia Maria Luíza Moretto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução Lourdes Santos Machado. Introdução e notas Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores, v. II).

_____. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução Lourdes Santos Machado. Introdução e notas Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Coleção Os Pensadores, v. I).

_____. *Do contrato social*. Tradução Lourdes Santos Machado. Introdução e notas Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999c. (Coleção Os Pensadores, v. I).

_____. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Organização e apresentação José Oscar de Almeida Marques. Tradução J. O. Q. M. et al. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____. *Júlia ou a Nova Heloísa*. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Data de registro: 15/09/2012

Data de aceite: 01/03/2013

SCHELLING E STEINER: DA ESSÊNCIA DA LIBERDADE HUMANA AO INDIVIDUALISMO ÉTICO

*Jonas Bach Junior**

*Tania Stoltz***

*Marcelo da Veiga****

RESUMO

Este artigo apresenta o conceito de liberdade em Schelling e suas influências na concepção de individualismo ético em Steiner. Schelling explorou nos princípios primordiais da concepção do si-mesmo a essência da liberdade humana. Steiner partiu deste ponto, mas considerou a razão como insuficiente para acessar seguramente o si-mesmo. Para Steiner, a qualidade da consciência que apreende o real do si-mesmo é o pensar intuitivo, que pressupõe um processo de observação fenomenológica da consciência. Este é o ponto de partida do seu individualismo ético, que tornou-se o referencial evolutivo de sua concepção de educação, a Pedagogia Waldorf.

Palavras-chave: Liberdade. Individualismo ético. Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This paper introduces the concept of freedom in Schelling and its influence on the conception of ethical individualism in Steiner. Schelling explored the essence of human freedom in the overriding principle of the conception of the self. Steiner departed this point, but considered the

* Doutorado em Educação na UFPR, com bolsa sanduíche do programa Capes/DAAD com estágio na Alanus Hochschule (Alemanha). *E-mail:* jonasbachjr@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associado II da UFPR. *E-mail:* tstoltz@ufpr.br

*** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professor dos cursos de Ciências Contábeis e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professor do curso de especialização em Gestão Tributária da PUC-PR. *E-mail:* mdv@alanus.edu

reason as insufficient to access securely the self. For Steiner, the quality of consciousness that perceives the real self is intuitive thinking, which presupposes a process of phenomenological observation of consciousness. This is the starting point of his ethical individualism, which became the evolving reference of his conception of Waldorf education.

Keywords: Freedom. Ethical individualism. Waldorf Education.

Rudolf Steiner (1861-1925) teve diversas influências para a composição de sua principal obra *A Filosofia da Liberdade* (1894), como Fichte, Goethe, Hegel, Schelling e Schiller. As reflexões de Schelling na obra *A Essência da Liberdade Humana* serviram de base ao conceito de individualismo ético steineriano. A individualização – o processo de separação – não escapa à possibilidade do erro, da ilusão ou da inversão dos princípios. O individualismo ético é um processo permanente de formação humana no sentido de, ao mesmo tempo em que se particulariza, manter-se vinculado ao universal. Neste artigo apresenta-se inicialmente a ideia de liberdade em Schelling e sua contribuição para a ideia de liberdade em Steiner. A asserção direta sobre a não essencialidade do mal na obra steineriana, sem as devidas reflexões que culminam em sua conclusão, deixa o entendimento à deriva. Para uma leitura despreparada, parece que o autor simplesmente postula algo, pois não indica a procedência, nem exhibe o processo que o conduziu até o seu ponto de partida. A identidade do si-mesmo, como princípio arquetípico da cisão primordial em relação ao fundamento do mundo, é um enigma que requer uma transcendência da subjetividade para sua revelação.

1 A liberdade arquetípica em Schelling

Os princípios da regularidade cósmica e terrena são intrínsecos à essência e devir humanos. Na obra de Schelling operam como suporte conceitual para o embasamento coeso e consistente do si-mesmo. A modernidade gira em torno das noções de autonomia e do prefixo “auto”, porém – juntamente com o si-mesmo – portam uma insuficiência em seus conceitos, mantendo a questão da liberdade ora em seu conceito formal, ora no abuso do arbítrio, redundando em lugares comuns ou na indignação

da razão. Surge impreterivelmente a necessidade de um entendimento sobrecomum dentro de um caminho que pretende suplantar a insuficiência conceitual. Liberdade é então questão de desvendar o princípio de ser do homem, revelar o significado e o sentido do fundamento do si-mesmo. Mas chegar a eles pressupõe profundidade e pureza no sentido, fora da esfera ordinária. Assim, a própria linguagem torna-se problemática, porque as palavras têm importância na medida em que apontam na direção dos pensamentos concebidos e não no teor da rigorosidade semântica. Para tanto, as primeiras etapas iniciam aparando as arestas de representações imperfeitas e alertando a nulidade de representações vazias, que são barreiras para se chegar à meta do entendimento vivo. Nas fases intermediárias requerem o discernimento entre o ser e não-ser do homem, o eterno e o devir, o lugar da unidade e da igualdade no homem como fenômeno com origem divina e cósmica (totalidade).

Na ideia originária de homem está a cisão do fundamento na sua contraposição que é a existência. Esse discernimento vem amparar a compreensão da individualidade em Steiner, pois lida diretamente com o enigma da identidade. Os pensamentos de Schelling vasculham pela essência da liberdade humana e para dirimir o cerne do ser humano – como desvelamento dos mistérios do “eu sou” – separa o si-mesmo que na sua diferença permanece em unidade no fundamento, do si-mesmo com caráter periférico que não permite a sua própria manifestação. Este, quanto mais para si, mais é egocêntrico. Aquele, quanto mais singular, mais é perfeito. A asserção “eu sou” é portadora sempre de uma dupla possibilidade de identificação, delineando uma unidade criadora (SCHELLING, 1991, p. 28-29), ou uma unidade uniforme na igualdade. A última tem conotação comum e genérica. A primeira denota seu conceito originário para além do entendimento comum. Então, o si-mesmo, em sua particularidade, ou em sua afirmação pela diferença, é verdadeiro enquanto identificado com a revelação de si próprio (em seu próprio centro). Sua unidade não é igualdade, é identidade via sua especificidade que está em relação com a revelação da totalidade. Por outro lado, o si-mesmo que se afasta do seu centro perde o parâmetro verídico e, uma vez que se projeta na periferia, identifica-se com a inversão da regularidade fundamental da vida. Sua unidade é uniforme pelo princípio da igualdade: na aparência pode ser diferente, mas na essência é sempre o mesmo nada – a uniformidade está no vazio.

A dissociação originária entre fundamento e existência incita a nostalgia perene pelo centro, porque o homem quer vir a ser o que é (SCHELLING, 1991, p. 40). Mas a liberdade é um problema porque ela nasceu da cisão e assim é uma possibilidade para o bem e para o mal. Recuperar o elo das forças não é um imperativo, mas um ato livre. O enigma do destino humano é refazer o elo primordial no seu devir em relação ao seu centro. Porém, o si-mesmo possui um princípio obscuro que burla o discernimento entre o central e o periférico. O segredo da sina humana é a sua revelação. Aqui está inserido um conceito radical da essência humana porque busca conceber do que se trata o fundamento primordial do homem. O caminho para a consciência desta concepção é a revelação, que pressupõe a tensão dos opostos para se tornar fenômeno. “O fundamento é só vontade de revelação, para isto, proclama o ser próprio e a contraposição” (SCHELLING, 1991, p. 53). Sem o si-mesmo periférico não há descoberta do central. A obscuridade do si-mesmo é sua condição primeira, mas não necessariamente última. A nostalgia é o movimento arquetípico provocado pelo anseio do si-mesmo em autorreconhecer-se, é uma intenção retroativa que provoca nova dissociação de forças para abdicar da obscuridade. Sem transcender a obscuridade, o princípio do si-mesmo permanece indistinto, causa seu movimento centrífugo e apega-se à aparência de si. Além disso, inverte a regularidade dos princípios: está dissociado para ser para si. Na centripetação nostálgica, há o respeito à regularidade, a cisão está voltada para o todo e para a vida, e aparece a unidade intacta. “Surge, então, pela primeira vez, o individual, passível de ser concebido não através de representações exteriores, mas mediante uma verdadeira formação interna [*Ein-bildung*]” (SCHELLING, 1991, p. 42). O sentido genuíno de transformação está conectado ao teor verídico do elemento interior, que se torna entendimento mediante a unidade com a luz. Então, a formação interna é possível através do fundamento em sua direção centrípeta e da existência quando esclarece o fundo obscuro. Entretanto, pertence à inexorabilidade da cisão a indefinição prévia do seu direcionamento. O ser humano está predestinado a dissociar-se, num ato que se subdivide em duas trilhas: para a unidade originária onde a formação interna adquiriu propriedade de transformação primordial e o ser é mais perfeito quanto mais específico; ou para a unidade pautada pela igualdade,

onde a transformação atende ao que é para si e falsifica, assim, seu processo de formação. Em ambas, o homem é portador de vontade própria, o que lhe confere o poder de destinar as coisas e a si. Porém, na falsificação a vontade própria está, ou identificada com os desejos e cobiças centrífugos, o eu periférico é fragmento e tateia à deriva no tempo porque seu querer é cego, ou está submetida à universalidade do entendimento.

Mas se através de uma transmutação e cisão progressivas das forças, o ponto mais interior e profundo da obscuridade originária se aclara na luz de um ser, então a vontade desse ser, em sendo individual, é uma vontade particular em si e, enquanto centro de todas as outras vontades particulares, é também uma com a vontade primordial ou entendimento, de tal maneira que de ambas surge uma totalidade própria (SCHELLING, 1991, p. 43).

A principal divergência de Steiner está na adequação da vontade própria à razão universal. Para ele, o ato pensante é criador a partir de si mesmo. Nesta incondicionalidade, ele não depende de leis racionais.

Se a vida interna é declarada como vida divina, então parece ser uma inconsequência deter-se numa parte da vida interna. Schelling não cometeu esta inconsequência. No momento em que ele declara que explicar a natureza é criar a natureza, ele dá uma direção a toda sua concepção de vida. Se a contemplação pensante da natureza é uma repetição de sua criação, então o caráter fundamental desta criação deve também corresponder à ação humana; deve ser um ato de liberdade e não o de uma necessidade geométrica. Não podemos, no entanto, conhecer a criação livre por meio das leis da razão; ela tem de revelar-se por outro meio (STEINER, 1955, p. 230)¹.

¹ *[Wird das Innenleben als das Göttliche erklärt, dann erscheint es inkonsequent, bei einem Teil dieses Innenlebens stehen zu bleiben. Schelling hat diese Inkonsequenz nicht begangen. In dem Augenblicke, in dem er sagte: die Natur erklären heiße die Natur schaffen, hat er seiner ganzen Lebensanschauung die Richtung gegeben. Ist das denkende Betrachten der Natur eine Wiederholung ihres Schaffens, so muß auch der Grundcharakter dieses Schaffens dem des menschlichen Tuns entsprechen: er muß ein Akt der Freiheit, nicht ein solcher geometrischer Notwendigkeit sein. Ein freies Schaffen können wir aber auch nicht durch Gesetze der Vernunft erkennen; es muß sich durch ein anderes Mittel*

Há uma concordância entre o conceito de Steiner sobre individualidade com as etapas reflexivas de Schelling que configuram o si-mesmo. A diferença da liberdade em Steiner é a inclusão em seu suporte do potencial humano para elaborar o mundo ideativo, em vez de apoiá-lo sobre a razão. Nos termos concordantes, a singularização do homem é a conquista da personalidade – um processo que, para conhecer o centro mais interior, busca a cisão mais elevada. “Dentre todas as criaturas visíveis, é somente no homem que o centro mais profundo alcança a luz” (SCHELLING, 1991, p. 43). Este processo não espapa da possibilidade do mal, compreendido como inversão da regularidade intrínseca. O primeiro momento do si-mesmo é ser portador do princípio obscuro, a conquista do princípio luminoso é superação, gera a concomitância de ambos, não desfaz o primeiro. Anular o princípio obscuro seria o absurdo de destituir-se do centro (fusão total no fundamento e perda da existência). A simultaneidade é a regularidade intrínseca. Ser só no fundamento seria “o sono do bem”, a morte eterna. Estabilizar na obscuridade é permanecer fechado no centro, a vida perde o seu sentido porque o homem é guiado pelo seu não-ser. “Na medida em que a alma é a identidade viva de ambos os princípios, ela é espírito” (SCHELLING, 1991, p. 44). Entretanto, a simultaneidade, se por um lado é domínio de forças opostas, por outro, é instabilidade, porque o homem é capaz de separar os princípios (possibilidade do mal). Separação significa inversão, a regularidade intrínseca pressupõe concomitância. A espiritualidade humana é o desenvolvimento em busca desse domínio em manter a simultaneidade. “Pelo fato, porém, de possuir espírito (já que esse comanda a luz e as trevas), o si-mesmo, não sendo o espírito do amor eterno, pode separar-se da luz” (SCHELLING, 1991, p. 45). Separado, ele inverte: quer eternizar o efêmero (estado de criatura) ou atribuir efemeridade ao eterno.

Cabe enfatizar que para Schelling (1991, p. 81) os opostos bem e mal não estão em posição dicotômica, como estabelece o dualismo ao estruturar um sistema com duas essências. O bem é a identidade verdadeira e incondicionada com a essência. “O mal, contudo, não é uma essência, mas uma não-essência [*Unwesen*], desprovida de realidade em si, guardando-a apenas na contraposição”. Na ideia de liberdade steineriana, por outro

offenbaren] (STEINER, 1955, p. 230) (Tradução do autor).

lado, um fenômeno predicado de mal é relativizado pela superioridade de um outro ponto de vista. Não fosse a manifestação da contraposição, a profundidade sutil da compreensão do bem não se evidenciaria. “Ademais, o mal não é verdadeiramente um mal; apenas sentimos um grau menor do bem como mal. O mal é ausência do bem e nada real por si próprio” (STEINER, 2000, p. 141).

O si-mesmo nunca se estabelece em situação continuamente perfeita porque o devir não está sob seu poder. Para dominá-lo, o si-mesmo precisa integrar-se a ele e superá-lo. Então, para enfatizar seu teor vivo, o si-mesmo tem que ativar-se na medida do devir, trazer à tona a vontade do fundamento que desperta para cada instante. Esta questão serviu de base para o individualismo ético steineriano que, inspirado por um lado pelo conceito moral intuído ante a percepção, por outro, é altruísmo na vontade (na transformação da percepção). Este ato ainda é incompleto, pois para Schelling (1991, p. 72), o bem é quando a vontade do homem inclui “o si-mesmo ativado juntamente com o amor”. O bem requer reequilíbrio duplo, ou seja, focalização no central e ampliação ao periférico. O individualismo ético assumiu essa dupla tarefa, de ativar o si-mesmo como ato congruente ao conceito de ser do homem e de conferir seu conteúdo à vontade própria. Para Steiner (2000, p. 158), “bem é o que o homem quer quando desenvolve a plena natureza humana”.

O antropomorfismo de Schelling é radical e consistente. Sua complexidade domina os aspectos paradoxais do fenômeno da vida ao contemporizar a tautocronia entre bem e mal, abordando os aspectos racionais e irracionais do existir. Entretanto, nele o princípio ideal é uma repetição do fundamento da natureza. Steiner (2000, p. 39) vê no princípio ideal um poder criativo acima da natureza². Porém, ambos (SCHELLING, 1991, p. 67; STEINER, 2000, p. 141) sintonizam ao tomar este princípio como base da consciência moral, além da escolha entre bem e mal, mas como decisão superior, num nível acima da validade genérica.

Como Schelling (1991, p. 34) afirma, a liberdade como faculdade para o bem e para o mal é de grande dificuldade para esclarecimento e

² Sijmons (2008, p. 2) destaca como diferencial entre Schelling e Steiner a abordagem de ambos na relação entre o mundo das ideias puro e o mundo dos sentidos.

compreensão. O teor de sua obra tem aqui seu ponto forte. O outro âmbito desafiador é a conciliação entre a vontade particular e a ordem inerente à totalidade, e este foi todo o esforço de Steiner. Sua *Filosofia da Liberdade* não é outra coisa senão um método para a formação interna [*Ein-bildung*] que indica o processo para tal conciliação. Schelling deixa a pista: dentro do princípio ideal (do conceito radical de ser do homem) a vontade nunca acontece para o mal. A busca steineriana é por um meio eficaz de se chegar ao princípio ideal.

A segurança de Steiner para afirmar que a vontade concebida intuitivamente através do mundo ideativo está isenta de um teor imoral baseia-se no princípio de identidade absoluta, onde o mal nunca esteve, nem vai estar. O conceito de individualidade steineriano comporta a identificação do indivíduo com o conceito de ser do homem. Qualquer vontade gerada fora desse elemento essencial, pelo não-ser, é uma vontade que não pertence ao mundo das ideias, portanto, não pertence à humanidade do homem. O elo que realiza a integralidade das forças cindidas no indivíduo não é uma exigência. Mesmo no estado dissociado, no estado do não-ser, o reestabelecimento do estado associado é um ato livre, no sentido de que não há determinação fora do indivíduo, a não ser nele mesmo, que efetiva o laço. Como criatura, no estado temporal, cada instante é uma situação (percepção) desagregadora. O devir não permite uma estabilidade da absoluta unidade. A condição sensorial da existência é a contraposição necessária para a revelação do fundamento. É por intermédio do não-ser, confrontado ao ser, que a força espiritual humana emerge como domínio sobre as forças antagônicas. A individualidade humana é capaz de manifestar essa terceira força. A possibilidade do mal, ou a gama de ilusões no qual o homem se enreda, é grande. Por dois motivos: porque é impossível permanecer no centro e a tentação de sair dele é tão grande quanto a necessidade de ir em direção a ele; porque no estado invertido, o espírito desagregado usa a “aparência do ser verdadeiro” e conduz o homem por intermédio da “miragem das representações” ao erro (SCHELLING, 1991, p. 64). O indivíduo, ao afirmar-se em sua criatura, nega a si próprio porque insiste em cindir seu princípio constitutivo indiviso. Se essa insistência prossegue e intensifica-se, desdobra-se então na doença, ou até na morte. Esse estado é um individualismo fora da ordem intrínseca do todo da vida.

Schelling explora a liberdade humana nos primórdios originários da humanidade. Seus parâmetros longínquos são impalpáveis para as representações corriqueiras do cotidiano. A apresentação sucinta de suas ideias neste artigo visa demonstrar os elementos cruciais que estruturam a ideia de liberdade steineriana. Por meio das asserções de Schelling, compreende-se a vida em pensamentos como a vida no fundamento cósmico, ou a vida no divino. Steiner, então, procura demonstrar o pensamento intuitivo como a capacidade humana de concatenar a luz do mundo ideativo ao princípio velado do si-mesmo e da vontade própria. Assim, a liberdade humana é resgatada no eterno começo, no aqui (percepção) e agora (pensar imediatamente vivenciado) do indivíduo. Ela não se torna alvo de debate teológico especializado ou objeto para análise crítica ou teórica. Ela aponta o caminho do individualismo ético na prática da vida palpável como processo de conquista de segurança interior.

2 Individualismo ético

Para Steiner, a razão é insuficiente para acessar seguramente o si-mesmo. A qualidade da consciência que apreende o real do si-mesmo é denominada por ele de “pensar intuitivo”, que pressupõe um processo de observação fenomenológica da consciência. A intuição consciente é uma observação realizada pelo eu que acompanha o pensamento da sua gênese ao seu resultado completo e pronto. É uma atividade integralmente inserida na e pela consciência. Como fase inicial de um salto da consciência – a nova dimensão é o pleno domínio de si mesmo por intenção própria – o pensar intuitivo inaugura no indivíduo o começo da superação da subjetividade e o gradual reconhecimento da individualidade autêntica. A inserção do método intuitivo na consciência natural é um paulatino transformador da vida cotidiana. Ao buscar no ato cognitivo o produtor que engendra o objeto da consciência – a ideia ativa – transfere-a ao ato volitivo, completando o processo. O conteúdo da ideia passa para o mundo sensorial (STEINER, 1980, p. 145).

O método de aquisição do pensar intuitivo é heurístico. Cabe a quem empreende, observar a observação para compreender os dois fatores originais do ato cognitivo: percepção e pensar. Quando a observação

incorre sobre o último, na consciência do pensar coincidem o pensante e o pensado. Este procedimento é viabilizado pelo poder intencional da consciência. O conteúdo pensado é a própria atividade que lhe gerou, ele determina a consciência, mas não estabelece coação sobre ela, pois é a consciência que determina o conteúdo que será pensado. Não há neste ato mental qualquer conjunto de operações intermediárias, não há estágios dedutíveis, demonstráveis ou racionáveis. A apreensão não é discursiva, pelo contrário, é imediata.

O pensar vivenciado está longe do racionalismo. Este é um modo esquemático de aplicar a faculdade da razão como única forma de aproximação ao real das coisas. Neste sentido, o pensar vivenciado não prescreve formas fixas de sua manifestação e abre à consciência do sujeito a observação do seu próprio processo que configura as manifestações em formas fixas. O pensar que experiencia a si é:

[...] uma nova perspectiva no desdobramento do pensamento, diferente do intelecto analítico que incorreu na racionalidade quantificadora. Esta forma de pensar, pelo fato de não se fixar em objetivações, mas despertar para a observação de processos plasmadores subjacentes às mesmas é a intuição consciente que integra o homem de modo individual, como ser acional na dinâmica de uma realidade sempre emergente e em transformação. O pensar intuitivo consciente abre o horizonte para uma nova dimensão da produção filosófica, que ultrapassa a perspectiva da mera interpretação de textos e da destruição crítica de posições alheias e se incorpora à vida do indivíduo como prática meditativa. O pensamento intuitivo, que brota do silêncio meditativo, é capaz de superar o materialismo e convertê-lo em passo intermediário necessário na busca pela realização da autonomia espiritual plena do ser humano (VEIGA, 1998, p. 91).

A experiência do próprio pensar é uma experiência imaterial, coloca a consciência num nível superior, permitindo ao indivíduo a perspectiva do processo que estrutura sua consciência cotidiana. Não há autoridade externa ou coação nos meandros sutis dessa atividade, nem instância algures a se submeter. Uma vez atingida, torna-se propriedade processual do sujeito que precisa ser reaccessada. Ela opera na desconstrução positiva da

subjetividade, os significados e sentidos das coisas adquiridos previamente na vida perdem sua “naturalidade” impositiva. O pensar intuitivo revela a gênese cognitiva atuante da individualidade.

A essencialidade do pensar tem sua fonte no centro universal e na sua expressão multiforme há a pluriformidade infinita. A intuição consciente é a sua condição de não restringir-se a nenhum modo cristalizado, é a liberdade em si porque é ato que sempre se autodetermina. A manifestação é a forma, porém, flexível, adaptada ao objeto percebido.

O método de vivenciar o próprio pensar é um treinamento para aquisição da capacidade de reconhecer a intenção que jaz nos atos de vontade. É uma atividade processual de transparência e honestidade da individualidade para consigo mesma. A individualidade não se constitui instantaneamente e passa a ter garantias permanentes de si sobre o devir. O genuinamente individual requer um contínuo recesso de si, uma verificação comparadora com as vozes condicionadas da subjetividade, para gerar um discernimento seguro entre o que pertence ao efêmero e o que é propriedade do permanentemente ativo com base em si mesmo (STEINER, 2000, p. 162). O sentido steineriano de evolução é a sucessão de conquistas da individualidade em sua existência, que despoja-se aos poucos dos atributos da espécie. Não há circunstância material externa e objetiva que seja uma condição *sine qua non* para a realização desta evolução intuitivamente consciente. Ressalvas cabem a uma constituição psicofísica que não permite o fluxo atuante tornar-se fenômeno fisiológico. A individualidade é um curso evolutivo espiritualizado, é um prosseguimento do patamar alcançado no plano biológico. A ideia evolutiva que determinou o organismo intrinsecamente continua sua marcha progressiva, agora consciente de si própria, no pensar que compreende seu atuar e intui o conteúdo desse atuar.

Os métodos aplicados, em geral, para a compreensão do âmbito humano na vida adotam como objetos os fenômenos onde o espírito se revela, mas não o próprio. São um olhar ao espelho e não ao ente que se espelha. O perspectivismo é fruto de diversas orientações do espelho que em cada ponto onde é colocado apresenta uma imagem diferente. Continuar girando o espelho é expor-se à infinidade da diversidade, é um

jogo aleatório porque o único ponto fixo é o ser que se faz espelhar e que costuma ser esquecido. A individualidade é o verdadeiramente específico de um ser. A singularidade única não se expressa no ocasional (STEINER, 2004, p. 103). A eventualidade é a manifestação inicial do ser. Essa subjetividade necessita ser superada para que a individualidade conquiste a si própria e se expresse nitidamente. É um jogo dinâmico de duas forças, do refletido e do refletor. O último é mais facilmente apreendido, colabora para a inércia do intelecto comum. O primeiro exige esforço, um autoativar-se incessante. No momento em que o refletido cessa sua atividade de permanecer consciente de si (pensar intuitivo), predomina o refletor que se passa, aparentemente, como o único existente. A força do refletor não deve ser menosprezada, salienta-se a prisão humana às eventualidades de suas exteriorizações, como diria Deleuze (1996, p. 31), ao buraco negro da sua subjetividade, com suas paixões e redundâncias.

O individualismo ético é o exercício de uma liberdade condicionada, atrelada ao dever, que não pode ser confundida com “fazer o que bem entende”, no sentido licencioso da palavra. Não é entrega passiva aos impulsos instintivos, nem é atender às intenções de atração ou repulsa da *psique* em relação ao mundo, tampouco é servir a códigos preestabelecidos por costumes deste ou daquele povo, de uma época ou outra. O dever não é uma referência externa ou um padrão de conduta. A noção de um dever, se teve sua validade em alguma situação específica (local e/ou temporal), não significa necessariamente sua permanência em outras circunstâncias. Qualquer fato, fenômeno ou situação é apenas o ponto de vista de um sujeito, é sua percepção individual. Determinada conduta é considerada um dever (de todos) quando culturalmente foi aceita e tradicionalmente cultivada. O problema ético da humanidade é a intenção de estabelecer universalmente o mesmo conceito de dever que seja válido para todos, em todas as situações. Porém, o fenômeno, ou fato, fornece somente a percepção, é o objeto percebido do sujeito como conceito cognitivo. O esforço humano tem sido encontrar um conceito (noção) moral como conceito cognitivo. O apontamento steineriano abrange o conceito moral como conteúdo ideal, onde a percepção é necessária para a compreensão do objeto, mas não como definidora do dever. O conceito moral “dado pelas coisas e situações tem a sua validade, mas num nível superior ele coincide com a ideia à qual

chego por intuição” (STEINER, 2000, p. 113). O conceito moral superior é encontrado no processo interno individual de superação da subjetividade inicial de qualquer percepção, pela determinação intuitiva de seu conteúdo. Então, a liberdade em Steiner é a realização de um dever que não se orienta pelo prazer que uma ação proporciona ou não. A análise do dever não é pautada pela facilidade ou dificuldade de sua execução, de sua aceitação ou refuta por esta ou aquela forma cultural de compreender os fatos.

Não há unanimidade entre o certo e o errado. A genealogia da moral de Nietzsche foi um passo na revelação da não naturalidade dos mandamentos morais. Entretanto, na liberdade steineriana o princípio não é a negação de um dever qualquer já adotado, ela inclui as múltiplas formas de dever estabelecidas pelas diversas tradições, permitindo ao indivíduo a abertura de encontrar em si próprio a elucidação para sua questão específica. O problema torna-se a capacitação individual para galgar este ponto evolutivo do potencial humano. Qual é o processo requisitado para tal conquista? Quais os parâmetros de um indivíduo para o seu autorreconhecimento de estar neste nível da captação intuitiva do conceito moral de certo fato, no sentido de fornecer a certeza mínima necessária para o ímpeto de uma ação particular?

O outro lado da certeza é o campo da subjetividade – diversas referências que, se comparadas entre si, relativizam o valor uma das outras sem a definição de algo absolutamente válido. A superação inicial do ponto de vista subjetivo é necessária na medida de avançar além do campo perceptivo próprio, porém, o conhecimento de outras perspectivas aumenta a dúvida, não a resolve. A prisão à própria subjetividade é um modo de limitar-se, é um caminho mais confortável de estabelecer valores uma vez que evita a todo custo a confrontação com outros referenciais. O apego à subjetividade do social, à norma coletiva, é a maneira mais fácil de ser aceito pelos outros. A aceitação do posicionamento de outras subjetividades é um passo inicial e, por um lado, é perturbadora, uma vez que não estabelece o que é exatamente certo ou errado, mas atenua as certezas subjetivas fechadas em si evidenciando suas idiossincrasias.

O processo de um indivíduo para conquistar o grau evolutivo que requer a liberdade steineriana perpassa a transcendência da subjetividade individual e coletiva, e não a sua afirmação. Qualquer preceito moral que se

validou como motivo ético é uma noção geral para as situações particulares e tem sua importância no caminho evolutivo de um indivíduo. Ninguém atinge diretamente o nível intuitivo sem passar pelos estágios prévios. Enquanto o indivíduo não for capaz de realizar intuições morais, são os códigos éticos que lhe servem de baliza. Steiner (2000, p. 120) apenas não os declara como universais ou como auge evolucionário humano. As leis da sociedade são leis pensadas por individualidades e corresponder a elas está incluído no individualismo ético. Mas estas mesmas leis não são um conjunto estanque, elas precisam de revisão e reformulação porque são frutos de percepções de acordo com certa época de uma sociedade. É possível a um indivíduo ter “intuições melhores”, estar à frente de seu tempo, estar além do grupo social no qual se encontra. Isto não quer dizer que a liberdade – eticamente compreendida – redunde em exclusivismo individual: “[...] o homem não pertence somente a si próprio; ele também pertence à sociedade” (STEINER, 2004, p. 104). O individualismo é a evolução do homem, mas não sem o risco do egoísmo excludente, onde a consideração pelos outros é descartada. O individualismo ético é o processo de uma individualidade na aquisição de direção para a realização da sua lei existencial encaixada na ordem do todo. Essa lei existencial encontra diversas maneiras de manifestação em cada indivíduo. A ideia de liberdade humana é uma só, mas na realidade é uma infinidade de manifestações. Querer basear-se nas manifestações alheias, só como imitação de padrão externo sem a afinidade com o conteúdo moral internamente intuído, pode significar o perder-se em meio ao emaranhado de referências subjetivas díspares entre si. Situação conflitiva esta que se encontra o sujeito em condições pós-modernas, onde o meio social é palco de divulgação aberta de inúmeras noções do que é certo ou errado que não concordam entre si.

O individualismo ético só reconhece o valor da aparência quando esta sintoniza com a essência, que é o conteúdo moral intuído que surge independentemente da percepção do objeto. Este é o parâmetro de reconhecimento para uma individualidade: o conteúdo moral não espera por comparações com outras manifestações da ideia de liberdade. Ele é imediatamente o motivo e a força motriz de uma ação. A própria ideia intuída é a vontade despertada. O indivíduo eticamente imbuído reconhece o valor de um pensamento pela sua força inerente. Na intuição moral, o

pensar é um querer, o espírito é no corpo. Não existe separação, a liberdade steineriana é uma conquista da unidade em si próprio. Ela não se faz sem o conhecimento, sem o processo cognitivo, sem o romper com as barreiras da subjetividade, sem o esforço interno, sem a transcendência da sua perspectiva. “Pontos de vista’ como materialismo, realismo, idealismo, espiritualismo, tal qual são desenvolvidos por pessoas de orientação abstrata para elaborar teorias complicadas no mundo físico, a fim de significarem algo inerente às próprias coisas, perdem todo e qualquer interesse para o conhecedor do supra-sensível” (STEINER, 2006, p. 223-224). Neste sentido, a liberdade steineriana é a luta interna para superar o idealismo unilateral também. Parte-se dele em direção à realidade concreta. Somente a ideia intuída não faz sentido. É idealismo objetivo porque não se abandona às abstrações, porém assume-se na existência concreta do mundo. A realidade exclusiva do pensar é incompleta, o querer desperto por ele é a sua continuidade. O conteúdo do pensar só alcança a plenitude quando acontece na vida.

Ao mesmo tempo em que é individualismo – porque se funda sobre a ideia intuitiva por um indivíduo específico – este somente é ético quando o móbil da ação é o amor por ela mesma. Então, individualismo ético não é amor do indivíduo por ele mesmo (egoísmo, subjetividade), é amor pela ideia da ação (STEINER, 1980, p. 149-150). Qualquer ação movida por egoísmo tem alguma intenção de proveito por detrás. Se o proveito não é possível, a ação não se realizaria. A atitude ética livre não exclui algum benefício que o indivíduo possa ter com ela, mas não está presa unicamente aos benefícios próprios como meta. O individual é a intuição, o ético é o seu altruísmo na realização. O indivíduo se afirma em si pela ideia e renuncia a si na ação. A ação individual onde o indivíduo requisita algum retorno para si não está pautada na ação livre propriamente dita, desviou-se para os interesses do indivíduo e possui um cunho egoísta, uma coação do interesse próprio. Para o idealismo não ser absoluto, o individualismo ético torna a ação absoluta, no amor que reside nela mesma; ele é o fundamento do idealismo objetivo. O amor, neste sentido, é a força devotada à concretização da ação que não está coagida por benefícios individuais, não tem por condição a espera de algum proveito. É doação absoluta ao ato em si. O conteúdo moral intuído e manifesto é propriedade exclusivamente individual, mas sua realização é para o mundo, é propriedade geral.

O diferencial da ação no individualismo ético é que o seu altruísmo não possui necessariamente a conotação religiosa do termo. Define simplesmente o aspecto abnegado do ato, porém mantém a fonte inspiradora da atitude fora dos princípios religiosos. Ou seja, agir conforme um mandamento altruísta apenas acatando-o como autoridade externa não é uma ação livre. O indivíduo submete-se, realiza algo que é valorizado pelo grupo social ao qual pertence. Implicitamente pode até esperar o proveito do reconhecimento social para si, ocultando um egoísmo no ato denominado de altruísta. O altruísmo da ação do individualismo ético refere-se ao fenômeno de renúncia da subjetividade e da organização psicofísica humana; elas cedem suas predisposições para a manifestação direta da ideia.

O individualismo ético é o princípio do sujeito abnegado. A individualidade é mais autêntica quanto mais se autoafirma e se autorrevela pela ideia intuída e quanto mais renuncia a si própria na ação ideativa. As ações onde não há renúncia não pertencem à individualidade genuína, porém a algo que em certo grau é relativo ao comum. A renúncia de si próprio na ação exime o indivíduo do próprio egoísmo, no sentido da manutenção de seu cunho ético. A questão, para não cair na ingenuidade fácil, é manter a concepção intuitiva da ação conectada também aos seus efeitos sobre os outros, para não se tornar alvo do interesse alheio. Em outras palavras, há o risco do altruísmo de um indivíduo trabalhar em prol do benefício egoísta de outros.

É o próprio pensamento intuitivo que opera como avaliador das consequências da ação da vontade no mundo. O conteúdo ideal determina o que deve ser feito, mas toda ação realizada transforma-se em percepção. O fruto da ideia inserida no mundo é um conteúdo percebido, que num círculo retroativo, gera um novo conceito que pode vir a ser a ação reformulada.

Não existe individualismo ético se o indivíduo não desenvolveu em si e por si próprio o conceito de si-mesmo. Sem o conceito de ser livre, as ações requisitam os princípios por uma autoridade externa. O pensar intuitivo é a capacidade de configurar pensamentos que emanam do conceito de si mesmo como espírito livre, que fornece a representação mental da lei que jaz na existência individual. O indivíduo somente tem

o direito de desconsiderar o que os outros fariam em certa situação se ele mesmo se autolegisla. Para o espírito livre, o que vive em seu coração está amalgamado com os impulsos para a realização da intuição moral.

A ideia do individualismo ético não diz que o homem é livre. Ela aponta apenas para uma possível liberdade a ser conquistada a partir da transformação da consciência. Assim como o homem, inicialmente preso à dicotomia entre sujeito e objeto, pode elevar-se à compreensão dinâmica da realidade, ele pode superar também a dicotomia entre dever e paixão. É preciso pensar o homem capaz de evoluir também mentalmente, e não apenas num sentido biológico (VEIGA, 2001, p. 93).

O direito ao direito de espírito livre é querer para si o dever do dever. O receio que existe na liberdade individual é o desmantelamento da ordem social se cada um faz o que quer. O individualismo negativo fundamentado sobre o egoísmo e o hedonismo é somente o dever do direito; o preceito é uma subversão para a harmonia do todo social, pois as partes rompem com a solidariedade da coesão e requisitam que o todo (o social) sirva-lhes, atenda aos interesses exclusivamente individuais – fechados em si e excludentes (sem consideração das consequências sobre os outros). O individualismo exclusivista e excludente é o dever do direito, a exigência da licenciosidade.

O individualismo positivo fundamentado no eu compromissado com o devir existencial próprio e alheio é o direito do dever; o preceito é a condição para a harmonia do todo, pois as partes estabelecem laços solidários a partir da coesão interna. É a coesão individual somada em diversas individualidades que forma a coesão do todo. O individualismo ético é o direito do dever, a licença para realizar a exigência da lei existencial, é querer o dever particular.

Steiner problematiza a questão definindo a ação verdadeiramente individual não como aquela que segue seus impulsos ou que é serva de suas cobiças. Ação individual é aquela orientada pelas ideias intuídas no conceito de espírito livre do indivíduo. Este conceito não é dado, os moldes culturais não o possuem e o comunicam aos indivíduos. O

individualismo ético pressupõe a elaboração ativa de um conjunto de ideias para a configuração do conceito da própria personalidade individual. As metas do desenvolvimento ontológico situam-se na lei inata de ser e vir-a-ser (evoluir). A questão é que a genuína individualidade transcende a racionalidade. Ela não cabe no escrutínio racional, ela está em um patamar mais profundo, é um nível mais intenso de existir.

A humanidade tem exercitado seu poder reflexivo para dirimir as questões éticas. Quando o pensar racionalizado se amplia, ele chega ao patamar da ambivalência. Por um lado, rompe com os limites de uma racionalidade unilateral que se restringia a ver apenas uma face da realidade. Por outro lado, ao revelar que a “luz e a sombra” coexistem em cada fenômeno e que toda ação tem desdobramentos em ambas as direções, não deixa um parâmetro seguro para a tomada de resolução. O individualismo só é ético se o pensar que o guia for intuitivo. E este pensar não se pauta por princípios externos, não analisa se seu intuito é bom ou mau – o que sempre é relativo e ambíguo –, não é moldado ao que todos fazem, não obedece aos instintos, nem serve aos mandamentos morais. Como analisa Bauman (1997, p. 28), na época atual predomina um pluralismo de normas, não há a norma a ser obedecida ou transgredida. O que há é um conjunto de normas distintas sob o discurso de diferentes autoridades.

No fim, não confiamos em nenhuma autoridade, pelo menos, não confiamos em nenhuma plenamente, e em nenhuma por longo tempo: não podemos deixar de suspeitar de qualquer pretensão de infalibilidade. Este é o aspecto prático mais agudo e importante do que justamente se descreve como a crise moral pós-moderna” (BAUMAN, 1997, p. 28).

O ambiente social é multirreferencial, não oferece segurança absoluta para a tomada de decisão. O eu moral corre o risco de recuar ante sua possibilidade de se fazer individualmente ético, para fugir da solidão, para não vislumbrar sua impotência. Acaba, assim, cedendo a novas formas de autoridade ou conformando-se ao padrão que é coletivamente aceito.

A crise de identidade permeia a vida humana na contemporaneidade. O individualismo ético é a postura de uma identidade em contínua

construção e formação. A gnosiologia de Steiner destaca a mobilidade e a profundidade possíveis de serem alcançadas pelo conhecimento. Há sempre espaço para uma perspectiva superior, que pressupõe mais intensidade da atividade do indivíduo.

Portanto, descobrimos o eu antes de tudo na consciência do pontencial não-realizado de qualquer experiência. Se nós perguntarmos o que isso significa, Steiner o tem descrito como um tipo de “buraco” psíquico ou um espaço negativo. O que quer que façamos com ele inicialmente é algo obviamente posterior a Hume ou também é uma concepção de identidade pós-moderna. O eu é essencialmente o que as coisas não são. Certamente, podemos encontrar uma imagem do nosso eu no registro das experiências passadas que nos transformaram no que somos agora, mas nossa verdadeira identidade não é definida por essas experiências; se fosse assim, não seríamos pessoas, mas armários cheios. Em vez disso, temos uma identidade contínua, uma individualidade, exatamente porque podemos continuar absorvendo mais experiências de forma unificada (WELBURN, 2005, p. 143).

A situação cultural nos moldes pós-modernos precipita uma condição humana para a qual a humanidade não está previamente preparada. O individualismo possui seu caráter duplo por conta disso. A superação dos aspectos negativos e antissociais do individualismo tornou-se uma meta da educação para a evolução da humanidade. Steiner, quando fundou a Pedagogia Waldorf (em 1919), estabeleceu o exercício do individualismo ético como a base da autoeducação dos professores. Como condição reflexa das estruturas sociais, ou da dinâmica social contemporânea, o individualismo é uma ameaça quando deriva para um cunho exclusivista, é fechado em si, voltado só para o atendimento das necessidades corporais (vitais e de prazer), ou para a cumplicidade consigo próprio (conforto, sensações agradáveis, sentimentos suaves, decisão orientada sempre pelos caminhos mais fáceis, comodismo nos pensamentos e passividade na ação). Predomina o senso estético supérfluo em detrimento do senso ético. O individualismo não é um mau em si, sua inclinação ao individualismo excludente é que o deturpa. Individualismo é o fenômeno, é o substantivo, é o conceito. Ético é a sua qualidade, sua profundidade, sua essencialidade. O individualismo exclusivista é superficial, vazio, é só a aparência falsa.

3 Conclusão

Schelling, para dar suporte à insuficiência do conceito de si-mesmo, busca apreender o enigma da liberdade humana no elemento primordial, porém ainda pautado na razão. Steiner transpôs o princípio originário da cisão do fundamento para o desafio do aqui e agora da existência. Isto pressupõe o desenvolvimento de uma qualidade intuitiva da consciência, que faz parte de um processo evolutivo individual. A liberdade de Steiner remete à sua aplicação individual, mas tem sua fonte no manancial das ideias, que é única (universal), mas multiforme na sua manifestação. Neste sentido, a teoria de Steiner é uma metanarrativa que não trilhou pelos erros ou ilusões da modernidade que pretendia totalizar a razão. A manifestação da ideia moral da liberdade é plural e não padronizada. Os estilos de vida heterogêneos da pós-modernidade não ferem o princípio steineriano, nunca houve pretensão alguma de fazer uma filosofia que fosse a estabelecadora do código para os indivíduos. O significado de filosofia para a modernidade em Steiner não concorda com o conceito dominante neste campo acadêmico. Sua filosofia é fundada em princípio próprio, alternativo ao centro formalizado e tradicional; não é um grande esquema interpretativo que fornece “o modo correto” de se pensar. Pelo contrário, insiste em apontar que ninguém é detentor de um único modo correto de pensar que seja aplicável a todas as situações. É o objeto que requer o modo de observação e, por sua vez, o modo de conceituação. As múltiplas formas de alteridade que são oriundas das diferenças de subjetividade, gênero, sexualidade, raça, classe e de configurações de sensibilidade temporal e local, são resultado da atividade do pensar, que em si é uniforme e emana do centro do fundamento do mundo. O desenvolvimento da qualidade intuitiva da consciência é questão de autoeducação para alçar sua fonte vivificadora e fundar assim um individualismo que é ético.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

SCHELLING, Friederich W. J. *A essência da liberdade humana: investigações filosóficas sobre a essência da liberdade humana e das questões conexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SIJMONS, Jaap. *Phänomenologie und Idealismus: Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel, Suíça: Schwabe Verlag, 2008.

STEINER, Rudolf. *Die Rätsel der Philosophie: in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. Dornach, Suíça: Rudolf Steiner Verlag, 1955.

_____. *A obra científica de Goethe*. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980.

_____. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. *Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 2006.

VEIGA, Marcelo da. *Experiência, pensar e intuição: introdução à fenomenologia estrutural*. São Paulo: Cone Sul, 1998.

_____. Filosofia da liberdade e noociência. In: MIKLÓS, Andreas A. W. (Org.). *A dissociação entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano*. São Paulo: Antroposófica; Botucatu: Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, 2001.

_____. Rationalität und Intuition. In: SCHIEREN, Jost (Hrsg.). *Rationalität und Intuition in philosophischen und pädagogischen Perspektive*. Frankfurt, Deutschland: Peter Lang, 2008.

WELBURN, Andrew J. *A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Madras, 2005.

Data de registro: 15/03/2012

Data de aceite: 19/06/2013

O TEMPO, O TRABALHO E O SER SOCIAL PROFESSOR PESQUISADOR

João dos Reis Silva Junior *

Carlos Alberto Lucena **

Não me iludo
Tudo permanecerá
Do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando
Todos os sentidos...
(Gilberto Gil. *Tempo Rei*)

RESUMO

Este artigo tenta analisar o movimento da dimensão do tempo contemporâneo na sociedade capitalista. A existência da humanidade no presente e suas prerrogativas, utopias, sonhos e desejos aponta o desafio da percepção de um conceito de tempo como uma construção cultural de base materialista. Esses são pressupostos utilizados para uma crítica radical às condições de trabalho na Instituição Universitária Pública Brasileira. A mundialização da economia expressa pelo capital financeiro redefine o conceito de tempo, acelerando-o aos interesses da reprodução desenfreada do capital, impondo processos perversos no cotidiano educacional responsáveis pelo crescimento do estranhamento no trabalho dos professores.

Palavras-chave: Tempo contemporâneo. Mundialização da economia. Intensificação do trabalho. Trabalho docente.

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor da Universidade Federal de São Carlos e Senior Research Fellow na Mercer University (GA-US). *E-mail:* joaodosreissilvajr@gmail.com

** Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* carloslucena@centershop.com.br

ABSTRACT

This article attempts to analyze the movement of the time dimension in contemporary capitalist society. The existence of humanity in the present and its prerogatives, dreams and desires shows the challenge the perception of a concept of time as a cultural construction of base materialism. These are assumptions for a radical critique of working conditions in the Brazilian Public Higher Education Institution. The globalization of the economy expressed by finance capital redefines the concept of time, accelerating it to the interests of uncontrolled reproduction of capital, imposing evil in everyday educational processes responsible for growing estrangement in the work of teachers.

Keywords: Contemporary time. Globalization of the economy. Intensifying work. Teaching.

1 Introdução

Cheiro da flor *Dama da Noite* essência artificial e falsa num fragmento do tempo que corrói o espaço mais recôndito do cérebro humano. Foto em preto e branco de um belo garoto posando com um diploma do quarto ano primário ao lado de um esguio vaso ornamental num cenário fotográfico a lembrar os duros anos sessenta do século XX no Brasil. Uma agenda – “brasil retratos poéticos/*brazil poetic portraits*”. Lápis, Caneta, CD-ROM, *Palavras e Sinais; Ceticismo Epistemológico, Ironia Complacente*. Telefone, *A personel computer*. “Ouço a ruína de todo o espaço, de vidro quebrado e de paredes que caem, e o tempo, uma lívida flama final”. James Joyce. *Celtic Society in Middle Age. Modernity and British Empire*. Diferentes tempos sobrepõem-se no espaço irlandês. Um espaço e um tempo fugidios do domínio da consciência: um escritório ou uma vida na noite erma. 2 horas e 16 minutos do dia 03 de janeiro do décimo primeiro ano do século XXI. Olhos fixos: sentimento da iminência de identificação entre observador e o objeto observado. Iminência de suspensão¹. Virtualidade concreta de *Blade Runner*.

¹ A vida cotidiana é presa ao senso comum e à superficialidade extensiva. A estrutura da vida cotidiana produz a potência para a alienação humana. O ser social é um ser que dá

No filme *Blade Runner* (1982), dirigido por Ridley Scott, é imageticamente denso o início da película num cenário futurista da Los Angeles no ano 2019, tendo ao fundo, como uma personagem fundamental, a trilha sonora de Vangelis. Esse filme foi objeto de análise de David Harvey em “Condição Pós-Moderna” demonstrando os impactos de uma sociedade caótica existente no futuro acompanhada de sólidos avanços tecnológicos.

A história de *Blade Runner* se refere a um pequeno grupo de seres humanos geneticamente produzidos, chamados “replicantes”, que voltam para enfrentar seus criadores. O filme é situado na Los Angeles do ano 2019 e gira em torno da investigação do “especialista” Deckard, destinada a descobrir a presença dos replicantes e eliminá-las ou “retirá-las de circulação” (como diz o filme) como um sério perigo para a ordem social. Os replicantes foram criados com o propósito específico de trabalhar em tarefas altamente especializadas em ambientes particularmente difíceis nas fronteiras da exploração espacial. Eles são dotados de forças, de inteligência e de poderes que estão no limite, ou até além deles, dos seres humanos comuns.

respostas imediatas aos problemas que o cotidiano lhe põe. Suas respostas encontram-se, portanto, neste mesmo plano, no plano das aparências. No plano da “vida como ela é”. Contudo, esse mundo pode ser visto próximo de como ele de fato é objetivamente, e aí a dialética de Lukács pode mostrar este mundo. Isto exigiria a suspensão da fragmentação e da heterogeneidade do cotidiano aparente, o que implica a incorporação de forma de ser por meio da qual o ser humano, na sua singularidade, alcance a experiência do humano genérico, não “todas as suas forças, mas toda a sua força”, num processo de articulação de todos os fenômenos que constituem seu contexto, que se mostra aparentemente em um fragmento aleatório da realidade. O contexto que lhe cobra resposta imediata já não é mais um fragmento aleatório da realidade, mas algo em que ele vive, sente e entende suas relações com ele, bem como as razões de suas necessidades e as práticas que põem em movimento em face destas necessidades. Este momento é denominado pelo filósofo húngaro como um *momento de suspensão* do cotidiano. Lukács indica três atividades humanas como possíveis de serem as principais vias para a suspensão: o trabalho criador (não alienado, portanto), a ciência (aqui tomado como processo de desantropomorfização da realidade) e a arte (um processo antropomorfizador, referente à construção da autoconsciência humana) (cf. LUKÁCS, 1974 e 1979).

A figura do simulacro do humano é muito refinada no filme. Ele é produzido socialmente por meio de alta tecnologia, desta forma refinada por demanda da própria forma de reprodução social mostrada no livro e com estética impecável no filme. A primeira década dos anos 2000 parece mostrar uma realidade muito parecida com os filmes de ficção da década de 1980. Historicamente, trata-se de um instante. Contudo possível em razão da intensa compressão do espaço e do tempo para alargada forma de reprodução do capital. Destaca-se que a busca da sociabilidade atual em geral, mas especificamente na universidade, nos faz algo parecido com um simulacro do ser humano em nosso trabalho organizado de fora da instituição, em prática heterônoma de gestão, que nos impõe normas e ritmos de trabalho semelhantes aqueles a que somente um robô cibernético poderia fazer como no filme de Ridley Scott. Igualmente chama a atenção a busca mortal dos replicantes pelas respostas que são feitas pela humanidade desde há muito. A filosofia grega nos traz filósofos que buscaram responder a elas. No final todos queremos saber o sentido de nossas vidas em meio a um trabalho com o qual, de forma predominante, não nos reconhecemos e sofremos por isso, o que nos impele à busca da superação deste estranhamento de nós mesmos.

[Os replicantes] também têm sentimentos; somente assim, ao que parece, podem adaptar-se à dificuldade de, em suas tarefas, fazer julgamentos que correspondam aos requisitos humanos. Porém, temendo que eles possam em algum momento representar uma ameaça à ordem estabelecida, seus fabricantes lhes deram um tempo de vida de apenas quatro anos; quando escapam ao controle durante esses quatro anos, é preciso “retirá-los”. Mas fazer isso é tão perigoso quanto difícil, justamente por causa de sua capacidade superior. Deve-se observar que os replicantes não são meras imitações, mas reproduções totalmente autênticas, indistinguíveis em quase todos os aspectos dos seres humanos. São antes simulacros do que robôs. Foram projetados como a forma última cibernética: força de trabalho de curto prazo, de alta capacidade produtiva e grande flexibilidade (um exemplo perfeito de um trabalhador que possua todas as qualidades necessárias à adaptação a condições de acumulação flexível). Mas, como todos os trabalhadores diante da ameaça de uma vida de trabalho encurtada, os replicantes não aceitam felizes as restrições do seu curto tempo

de vida. Seu propósito ao procurar os fabricantes é tentar encontrar meios de prolongar sua vida, infiltrando-se no coração do aparelho produtivo que os fez e, ali, persuadindo ou forçando os seus criadores a reprogramarem sua estrutura genética. [...] Revoltados com suas condições de “trabalho escravo” (como Roy, o líder, o denomina) e buscando prolongar seu tempo de vida, quatro replicantes chegam a Los Angeles, lutando e matando, cidade em que o “blade runner” Deckard, um especialista em métodos de detecção e retirada de replicantes que escapam, é convocado a tratar deles (HARVEY, 1989, p. 277-278).

É notável a intensidade dos debates que se desenvolvem em seu interior. Ali são apresentados debates sobre a vida, a existência em condições precárias acompanhada de sólido avanço tecnológico. Harvey (1989) recupera o debate entre os humanos e os replicantes:

Seu projetista, Tyrell (chefe de um vasto império corporativo com esse mesmo nome), diz a Roy, o líder dos replicantes, que termina por penetrar no centro de tudo, que os replicantes têm uma recompensa mais do que adequada para a brevidade de sua vida – afinal vivem com a mais incrível intensidade. “Aproveite”, diz Tyrell, “uma chama que queima com dupla intensidade vive a metade do tempo (...)” (HARVEY, 1989, p. 277-278).

O filme tem forte apelo filosófico. O diálogo acima demonstra matrizes epistemológicas inspiradas pelo pensamento de Rousseau, especialmente quando, na obra “Emílio ou da Educação”, discerne sobre a vida e a morte ao afirmar que, por maiores precauções que o homem tome, ele terá, contudo, que morrer. A vida consiste em ações concretas que dão sentido à existência humana. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida.

Harvey (1989) reflete sobre a existência dos “Replicantes” demonstrando que eles existem e se movem em um espaço com uma fluidez responsável por um grande arcabouço de experiências vividas em curto tempo. Sua existência é equivalente a diferentes aspectos de tempo e ao espaço das comunicações globais instantâneas. O filme aponta uma Los Angeles caótica, com paisagem decrépita de desindustrialização e

decadência pós-industrial, lixo, chuva ácida, infraestrutura em estado de desintegração, que torna suaves os caldeirões e as pontes destroçadas da Nova Iorque contemporânea. Brigas de *punks* e catadores de lixo no meio da rua são exemplos de desagregação social.

O caos de signos, de mensagens e significações concorrentes, sugere, no nível da rua, uma condição de fragmentação e incerteza que acentua muitas das facetas da estética pós-moderna [...] O caos é tolerado, justamente porque parece pouco ameaçador para o controle geral. Há por toda parte imagens de destruição criativa. Elas estão mais fortemente presentes, com efeito, na figura dos próprios replicantes, criados com poderes maravilhosos só para serem destruídos prematuramente e com certeza “retirados” caso se envolvam de fato com seus próprios sentimentos e tentem desenvolver suas próprias capacidades à sua maneira. [...] Procurar replicantes depende de certa técnica de interrogatório, que se baseia no fato de eles não terem uma história real; afinal, eles foram criados geneticamente como adultos crescidos, faltando-lhes a experiência de socialização humana (...) A questão-chave que expõe um dos replicantes, Leon, é: “Fale-me de seus sentimentos com relação a sua mãe”. Ele responde: “Deixe-me falar sobre a minha mãe” e atira em quem faz a pergunta. Mas, antes de morrer, Roy conta parte dos prodigiosos eventos de que participou e das coisas que viu. Ele verbaliza sua raiva por sua condição de cativo e a perda que permite que toda a sua incrível intensidade de experiência seja “levada pelo tempo como lágrimas na chuva”. Deckard reconhece o poder dessas aspirações; os replicantes, reflete ele, são bem iguais à maioria de nós. “Eles querem simplesmente saber de onde vêm, para onde vão e quanto tempo têm”. *Blade Runner* é uma parábola de ficção científica em que temas pós-modernos situados num contexto de acumulação flexível e de compressão do tempo-espaco, são explorados com todo o poder de imaginação que o cinema pode mobilizar. O conflito ocorre entre pessoas que vivem em escalas de tempo distintas e que, como resultado, vêem e vivem o mundo de maneira bem diferente. Os replicantes não têm história real, mas talvez possam fabricar uma; a história foi, para todos, reduzida à prova da fotografia (HARVEY, 1989, p. 278-281).

Apesar do impacto emocional causado por esse início cinematográfico que arrebatava um ser humano sensível, chama a atenção outra personagem igualmente intensa da obra: o modo de vida ali produzido pelo diretor. Este pressuposto, tão forte e central em um filme com cenário futurista, nos remete às reflexões de Marx e Engels sobre as mediações entre história, ciência, tecnologia e existência humana. Materializam-se no presente processos sociais expressos de relações históricas construídas no passado. Os movimentos ali apresentados não implicam em uma negação total do passado. Eles são a síntese das contradições expressas no passado. Neste processo contraditório, reproduzem a si mesmos e a toda espécie humana e suas contradições. A contribuição de Marx nos parece essencial: a anatomia do homem é a chave para a compreensão da anatomia do macaco.

No filme há transeuntes aparentemente ausentes do que se passa a sua volta, trajando figurinos ecléticos ou sincréticos, mas que indicam uma unidade de grupos, podendo-se até inferir que são membros de tribos urbanas diferenciadas. Andam de forma frenética em meio à multidão como a buscar o dia de amanhã e depois de amanhã sem um propósito. Esse processo nos remete às reflexões de Agostinho em o Livro XI de Confissões referentes à noção de tempo e o sentido da vida.

Se existem coisas futuras e passadas, quero saber onde elas estão. Se ainda não posso compreender, sei, todavia que em qualquer parte onde estiverem, aí não são futuras nem pretéritas, mas presentes. Pois se também aí são futuras, ainda lá não estão; e se nesse lugar são pretéritas, já lá não estão. Por conseguinte, em qualquer parte onde estiverem, quaisquer que elas sejam, não podem existir senão no presente. Ainda que narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata não os acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos os quais, ao passarem pelos sentidos, gravam no espírito uma espécie de vestígios. [...] A maior parte das vezes premeditamos as nossas ações futuras e essa premeditação é presente, ao passo que a ação premeditada ainda não existe, por que é futura. Quando compreendemos e começamos a realizar o que premeditamos, então nossa ação existirá, porque já não é futura, mas presente. De qualquer modo que suceda esse pressentimento oculto das coisas futuras, não podemos ver senão o

que tem de existência. Ora, o que já não existe não é o futuro, mas presente. [...] *O que agora claramente transparece é que nem há tempos futuros nem pretéritos. É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras* (AGOSTINHO apud BRUNI, 2007, p. 13, grifos nossos).

Santo Agostinho indica a questão central do tempo e da existência. Todo ser humano em qualquer estágio da espécie humana sempre viveu, e enquanto a espécie existir, sempre viverá no presente. Aqui e Agora. Todo ser social parece ser a síntese dialética do passado que carrega e a potência de seu devir em contexto histórico presente, em que tempos históricos diferentes se sobrepõem a produzir a cultura daquele presente. Cultura que na prática social cotidiana é apropriada e objetivada, reproduzindo cada ser social e a própria espécie humana aqui e agora.

A existência da humanidade no presente e suas prerrogativas, utopias, sonhos e desejos aponta o desafio da percepção de um conceito de tempo como uma construção cultural de base materialista. Essa concepção é fundamental na obra de Ridley Scott. É nesse sentido que o filme demonstra uma cidade noturna, preta, repleta de diferentes luzes neons e chuva intensa, induzindo-nos a muitos significados e signos, que nos atrapalham a compreensão da organização social, urbana, dos espaços, do tempo dos processos de reprodução social naquele momento histórico produzido pela ficção. Ficamos estáticos diante de tanta heterogeneidade, fragmentação e uma beleza artificial perfeita, provavelmente o que nos impede alcançar a compreensão imediata dos fenômenos que vemos, por meio do estabelecimento dos nexos existentes entre eles. Perplexos, apenas admiramos a ausência aparente da dimensão humana e, por conseguinte, da racionalidade dos processos de reprodução social.

A heterogeneidade, a fragmentação, o tempo frenético do cotidiano impedem em geral a consciência dos tempos que o ser humano incorpora e objetiva, e produz a si e a própria espécie. A ausência desta autoconsciência da incorporação dos diferentes tempos coexistentes – a cultura – produz

um *estranhamento*² do que o ser humano faz, do mundo em que vive – uma epifania para ele – e, especialmente, estranha a si mesmo e sofre diante do sentido que não alcança nas suas atividades humanas.

Na película é monumental a passagem em que os andróides buscam o criador no alto de um edifício de incontáveis andares futuristas. Os pressupostos metafísicos se confundem com o científico, apresentando inspiração platônica defensora de que o conhecimento está no homem e, ao mesmo tempo, além dele. Seria o “mundo virtual” um espaço do real, questionam-se nos debates filosóficos e as personagens do filme. O mundo virtual, expressão do trabalho do humano, não se constituiria em uma expressão da natureza transformada pela ação humana manifesta em sentidos e significações? O debate sobre o mundo virtual não se explicaria como desdobramento do trabalho em sua dimensão concreta e abstrata?

Mas, no mundo da ciência, materializa-se a separação entre o saber e o fazer. Em meio aos transeuntes existentes em um mundo vazio e sem sentido preenchido por visões e projetos de sociedade que não são os seus existe uma sociedade manifesta por projetos sociais expressos pela mundialização do capital com envergadura até então desconhecida do outro lado da tela. Um processo em que, ao se acelerar a velocidade reprodutiva do capital, concomitantemente se comprime o tempo na sociedade capitalista³.

² Para Lukács, o *estranhamento* não é uma condição imanente ao ser humano, tampouco tem a natureza de universalidade. Sua gênese se dá no movimento da práxis social. O *estranhamento* é uma prática reversa da esfera social em que o indivíduo objetivou o pôr teleológico. É, contudo, uma práxis desumanizadora posta pela sociedade capitalista. É um acontecimento ontológico. O *estranhamento* jamais foi considerado por Lukács como condição a-histórica. O oposto é afirmado por ele. Trata-se de condição produzida historicamente que assume formas específicas ao apresentar-se em específicas conjunturas históricas. Por conseguinte, não é uma condição autônoma. Sempre que se torna concreto e palpável tem sua origem na economia do capitalismo e se encontra de forma indissociada e articulada às forças produtivas e do modo de ser das relações de produção. Por outro lado, “esse *estranhamento* é a indicação de que nele ainda existe capacidade de reação, de que a sua história está longe de ter sido cabalmente contada” (FURTADO, 2008, p. 211).

³ Estas reflexões ganham ênfase com a problematização do sentido do trabalho e, conseqüentemente, a construção do tempo na sociedade capitalista. Marx contribui com essa discussão problematizando, através da história, a subdivisão do tempo de trabalho em tempo de trabalho necessário e excedente. Nas formações sociais anteriores ao capitalismo, o trabalho excedente se relacionava às necessidades de vida humana, havendo, com

Estes são fundamentos responsáveis pela problematização do sentido da vida dos personagens apresentados em *Blade Runner*. Intrigados, passamos a observar o *modus vivendi* daqueles que ali parecem sobreviver. A construção que fazemos no âmbito de nossa consciência, que já sofreu o impacto do filme, resulta de nossa observação e percepção das cenas. Os nexos estabelecidos por esta via tornam-se construção mecânica limitada pela aparência e pelo imediato, pois observamos os seres humanos tão somente no que fazem para conseguirem o que desejam para sobreviver naquele contexto, num presente eternizado, isto é, num presente que não condensa em si o passado e parece não se pôr como potência do devir. A cena é bela e aterradora, pois seres humanos como nós ignoram os semelhantes à sua volta e parecem adaptados ao ambiente. O processo de conhecimento ali produzido nas práticas sociais não alcança um horizonte além do fenômeno. A verdade é a utilidade para cada um. Em meio à barbárie são individualistas e impassíveis diante do que se lhes apresenta. A vida não vale. O humano resiste apenas e desaparece da condição de sujeito dos que ali lutam contra si.

O futuro da humanidade entra em discussão. O evolucionismo mecanicista é negado por um futuro demonstrado como presente. O “admirável mundo novo” de conquistas humanas inevitáveis é negado e

isso, a predominância do valor de uso da produção como desdobramento da relação da humanidade com a natureza. Com a produção capitalista essa relação toma novos contornos. O trabalho excedente e o trabalho necessário são entendidos como um processo único na constituição e desdobramento da jornada de trabalho. Esta afirmação é fundamental para a problematização da relação entre o tempo e a constituição da teoria do valor capital. A jornada de trabalho materializa o tempo de trabalho ao qual se produz o valor excedente que vai além do salário do trabalhador, condição fundamental para a problematização do sentido do trabalho excedente. O interesse do empresariado no aumento da jornada de trabalho se explica pela busca contínua do aumento do trabalho excedente, pois são nas suas fronteiras que ocorrem os processos de valorização do capital. Não nos esqueçamos da contribuição marxiana defensora da constituição do valor de uma mercadoria como desdobramento da medida do tempo responsável pela constituição do trabalho constituinte dessa mesma mercadoria. Estas afirmações são fundamentais para a problematização do sentido do tempo na sociedade capitalista. O tempo social inerente à sociedade capitalista não garante a emancipação humana, ao contrário, é desdobramento de um processo estranhado do trabalho. O controle do tempo socialmente útil elaborado a partir de uma lógica do trabalho para além dos processos de valorização do trabalho se apresenta como um grande desafio para a humanidade.

criticado. Se por um lado, pela ciência, mistérios da natureza são desvendados, por outro, todos os benefícios dessas conquistas não se materializam no conjunto da sociedade. A humanidade avança tecnologicamente, mas não socialmente. Por que estes tempos diferentes? Isso nos remete a uma discussão implacável no âmbito das ciências humanas, cuja pergunta parece ser simples, mas a resposta não o é: as possibilidades e limites da problematização e potencialização do desenvolvimento de uma sociedade através da história.

Procurando encontrar algum sentido no que nos choca e compreender esses seres e suas relações num nível mais profundo, verifica-se que os processos de reprodução social das formas de sobrevivência daqueles seres sociais são permeados quase que exclusivamente pela utilidade comezinha. O critério que orienta e preside suas práticas, no imediato, é a utilidade para sua sobrevivência. Num primeiro momento é difícil apreender o que, de maneira mediada, as preside.

A prática social vista na cotidianidade dos seres humanos numa metrópole como São Paulo apresenta as mesmas características anteriormente indicadas por meio da ficção. A heterogeneidade, a fragmentação, a impossibilidade do estabelecimento de nexos entre os fenômenos que estão presentes em nossas práticas cotidianas e a necessidade de dar respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social marcada pela compressão do espaço e do tempo nos impedem de assumir como critério de nossas ações a verdade histórica. Em lugar dela colocamos a verdade pragmática. Os sujeitos tendem, assim, a reproduzir somente as relações sociais de dominação ao se apropriarem da objetividade social e ao objetivarem suas metas estabelecidas momentaneamente. Será a história ou a utilidade, a forma histórica ou sua substância de mesma natureza. Einstein e a Teoria da Relatividade ou o relativismo absoluto da verdade sem correspondência com a realidade. Somente um fragmento aleatório eternizando o presente apreendido pelas nossas consciências. Assim pareceu-nos a última década do século passado e a primeira do século que se inicia, ambas premidas especialmente pela compressão do espaço e do tempo na prática social, porquanto naturalizado pelo ser social.

Harvey (1982, p. 345), em seu livro *Condição Pós-moderna*, escreve

sobre o tempo e o espaço e sua base material, e para quem, no medievo, “os mercadores [...] ao construírem uma melhor medida do tempo” para a organização dos negócios, realizaram uma “modificação fundamental [...] na realidade, uma mudança do próprio tempo”, produziram uma nova cultura. Nela seus principais traços podem ser simbolizados “[...] pelos negócios e sinos que chamavam os trabalhadores para trabalhar e os mercadores para comerciar [...]”. Harvey conclui seu argumento sobre o tempo afirmando que as medidas do tempo e do calendário “produzidas pelas ordens monásticas” foram incorporadas pela burguesia nascente para disciplinar o trabalho explorado nas cidades medievais “em termos de uma disciplina de trabalho bem secular recém-descoberta”. Assim, “anunciavam a vitória de uma nova ordem cultural e econômica” e um novo tempo se sobrepunha ao tempo do medievo.

Processo que, segundo ele, atingiria afastados dos ritmos “naturais” da vida agrária e divorciados das significações seu ápice na atualidade, a que nominou Acumulação Flexível (HARVEY, 1982, p. 141), marcada, sobretudo, pela compressão do espaço e do tempo, comprimindo a vida na sua estrutura cotidiana por meio de sua fragmentação, heterogeneidade, impossibilidade de práticas mediadas e superficialidade derivada das características anteriores. Na prática, isso possibilitou pôr a utilidade como critério de verdade e não a história. Aqui o processo de reprodução social coloca o tempo contra si e provoca a intensificação do *estranhamento* para o ser social. Mas o tempo é histórico e uma construção cultural que por meio de nossa prática cotidiana incorporamos e reproduzimos segundo nossa subjetividade construída pelo conjunto de práticas sociais superpostas ao longo de toda nossa história de vida.

É por isso que estamos entre aqueles que negam o entendimento do presente sem o passado e passado sem o presente, em outras palavras: *o fim da história*. A história é uma construção humana passível de ser superada apenas com o fim da própria humanidade. A problematização da história e, conseqüentemente, a constituição da complexidade do tempo em seu interior são fundamentos para o entendimento essencial daquilo que a sociedade é, manifesta em relações de poder, dominação e exploração do homem sobre o homem.

Para Marx, a história não é nem unilinear nem evolutiva; e muito menos

cronológica. Fundamentalmente, a historicidade do capitalismo é dada pelo caráter essencialmente antagônico das suas categorias. Por isso é que há ocasiões em que a história parece precipitar-se, num ritmo que sobrepassa o andamento cronológico e em direções radicalmente novas. Ocorre que, de fato, ela se acelera, conforme se agudizam e explicitam as contradições de classes. Reciprocamente, há ocasiões em que a história parece adquirir outro andamento, mais lento. Isto também está relacionado ao caráter, à extensão e a profundidade das contradições de classe. Em outro nível, em nível estético, pode-se dizer que nas análises de Marx há tempos dramáticos e tempos épicos. [Ambos históricos e culturalmente produzidos pela ação humana] (IANNI, 1987, 40).

Toda essa dinâmica social expressa as relações do presente na problematização da totalidade das relações sociais do seu tempo. Um presente prenhe de diferentes e condensados tempos históricos que superpostos são incorporados e objetivados pelo ser humano que se transforma e transforma a objetividade social em que vive e reproduz a si, estranha a si e reproduz a sociedade em seu conjunto. Uma sociedade que se apresenta com contradições e seus fatos no cotidiano mais se parecem com uma epifania aos olhos da maioria dos seres sociais que assim existem em determinadas condições de produção da vida. Com efeito, tanto as relações sociais apresentadas no filme de ficção científica *Blade Runner*, como as abstrações possíveis de se realizar pelo cotidiano de vida de cidade de São Paulo, Brasil, explicam-se em um contexto maior, ou seja, a mundialização do capital, as transformações no tempo na sociedade capitalista e a formação humana.

2 Os constrangimentos da instituição universitária pública

A nova configuração do capitalismo que se inaugura nos anos 1970 transcende a internacionalização da economia: trata-se de sua mundialização. Segundo François Chesnais (1996), existem três dimensões principais para a realização desse processo: intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxos de capital monetário, ou capital financeiro. O autor acrescenta que “as relações entre essas três

modalidades de internacionalização devem ser buscadas ao nível das três formas ou ciclos da movimentação do capital, definidos por Marx: o capital mercantil; o capital produtor de valor e de mais-valia; o capital monetário ou capital-dinheiro” (CHESNAIS, 1996, p. 51).

Citando Charles-Albert Michalet, Chesnais afirma que essa abordagem permite mostrar a passagem da internacionalização da economia, com base no comércio exterior e nos fluxos de capital monetário e financeiro, para a economia mundializada, por sua vez ancorada na mundialização do capital produtor de mais-valia. O aumento do investimento externo direto (IED) e as consequências qualitativas daí derivadas na reorganização das economias nacionais e mundial, especialmente nas grandes corporações transnacionais provocam uma mudança no paradigma tradicional.

Segundo Michalet, citado por Chesnais (1996, p. 52),

no paradigma tradicional, o capital produtivo fica colocado por fora da mundialização do capital. A transformação da economia internacional em economia mundial coincide com o fim dessa dicotomia. A mundialização do capital produtivo torna-se parte integrante da mundialização do capital. [...] Mais exatamente, torna-se o centro dela.

Na década de 1980, especialmente em seu início, a mundialização do IED sofreu significativo aumento. No entanto, para além dos aspectos quantitativos do IED na economia mundial, seus aspectos qualitativos parecem realmente colocá-lo no centro da mundialização do capital. Para Chesnais (1996, p. 54), citando Henri Bourguinat, são quatro as principais razões:

Em primeiro lugar, diferentemente do comércio exterior, o IED “não tem uma natureza de *liquidez* imediata [...] ou diferida [...]”. Não se reduz a uma transação pontual. ... Sua segunda característica é introduzir uma “dimensão intemporal” de grande importância, pois a “decisão de implantação dá origem a fluxos (produção, comércio, repatriação de lucros) que se estendem, necessariamente, por vários longos períodos”. A terceira particularidade é “implicar transferências de direitos patrimoniais e, portanto, de poder econômico, sem medida comum à simples exportação”. “Por último”, diz Bourguinat, “existe

um *componente estratégico* evidente na decisão de investimento da companhia. Não somente seu horizonte é sensivelmente mais amplo, como também as motivações subjacentes são muito ricas [...] a idéia de penetração, seja para depois esvaziar os concorrentes locais, seja para “sugar” as tecnologias locais, [e a produção de conhecimento em lugares além da sede da corporação mundial] faz parte desse aspecto “estratégico” do investimento direto e, geralmente, está inserido num processo complexo de tentar antecipar as ações e reações dos concorrentes” (grifo do autor).

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central não mais o comércio exterior e o capital financeiro, mas antes o capital produtivo por meio do IED nos moldes acima examinados por Chesnais e Bourguinat, emerge um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas e de gestão, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, nesse último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica. Afirma Chesnais (1996, p. 59-60), citando Michalet, a emergência de “multinacionais de novo estilo”, em cujo centro encontra-se a estratégia tecno-financeira

[...] de internacionalização baseada nos ativos intangíveis da companhia, **no seu capital humano**. E Michalet precisava: “A estratégia tecno-financeira é o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, passando da produção material direta para o fornecimento de serviços. **A base de sua competitividade está alicerçada na definição de um know-how e na P&D**. Ela tentará valorizar essa vantagem em todos os setores onde for possível aplicar suas competências tecnológicas. Com isso, ela tenderá a sair do seu setor de origem e diversificar-se em modalidades totalmente originais. Sua nova força reside em sua capacidade de montar ‘operações complexas’, [que] irão exigir a combinação de operadores vindos de horizontes muito diferentes: **empresas industriais, firmas de engenharia, bancos internacionais, organismos multilaterais de financiamento. Destes, uns serão locais, outros estrangeiros,**

outros terão estatuto internacional” (grifos nossos)⁴.

Citando Dunning (1988), Chesnais (1996, p. 77) complementa que essas corporações teriam em seu centro identitário a “natureza e forma das relações que estabelece com outras empresas” e outras instituições fora da esfera econômica. No atual contexto da economia mundializada, ainda que o IED seja o centro dessa nova ordem econômica, a força do capital monetário ou financeiro faz-se presente na estruturação do novo paradigma corporativo acima descrito. O capital financeiro torna-se hegemônico e o monetarismo assume o lugar da macro-gestão econômica em nível mundial, influenciando largamente as estruturas das grandes companhias mundialmente organizadas e dos Estados nacionais e as instituições republicanas, com destaque neste projeto para a instituição universitária pública, tornando altamente instáveis as sociedades nacionais, manifestando, ao mesmo tempo, o crescimento da irracionalidade no planeta.

Do afirmado acima, pode-se depreender que as fronteiras entre lucro e renda tornam-se cada vez mais fluidas, com consequências cada vez mais fortes para a consolidação do novo paradigma organizacional das grandes corporações em nível mundial, obrigando-as ao estabelecimento de relações mais consolidadas com outros grupos, empresas de variados portes e com instituições outras em nível planetário.

Do que se pôde apreender acerca da forma como se estruturam e se organizam as empresas multinacionais de novo estilo ou as grandes corporações mundiais, elas:

- 1) atuam em nível mundial;
- 2) repassam aos seus fornecedores elementos da concepção e fabricação de componentes dos produtos, juntamente com *know-how* tecnológico, organizacional, gerencial, de processos de reengenharia, *know-how* de gestão de qualidade, etc., guardando a *core organization* para a corporação ou empresa multinacional de novo estilo (**conhecimento**

⁴ Vale ressaltar, neste ponto do texto e com base na afirmação de Chesnais, que a mundialização de capital impõe de forma estrutural reformas institucionais, um novo pacto social e nova sociabilidade para estável governança.

objetivado em favor do capital). Promovem e financiam a transformação dos fornecedores. Constituem, a partir daí, uma relação de parcerias que lhes proporcionam vantagens, não por meio da comercialização de seus produtos (p. ex., descontos em componentes de seus produtos por tempo indeterminado, **apropriação de produto de pesquisas realizadas em instituições no âmbito econômico ou em institutos de pesquisa e instituições universitárias**), mas de seu *know-how* nas diversas áreas de trabalho, vascularizando o processo e tornando-se mais rentáveis;

3) desenvolvem atividades de *rental service*;

4) reestruturaram-se, nos anos 1980, por meio do IED;

5) estabelecem, por meio de parcerias, compras, fusões e *joint-ventures*, redes, buscando obter vantagens em suas relações com as outras empresas, organizações e instituições governamentais, universidades – estas, de forma acentuada no segundo mandato de governo do presidente Lula e em continuidade no governo da presidente Dilma Rousseff.

As empresas multinacionais de novo estilo tornam-se o eixo condutor da economia mundializada, sob a gestão monetária e a hegemonia do capital financeiro. Este último parece produzir nova geoeconomia da produção de valor. Este atravessa e põe-se em torno do capital produtivo mundializado. Sua rentabilidade mundial é o objetivo maior. Como já visto, as corporações buscam vantagens predominantemente nas relações com empresas e instituições nacionais, internacionais ou multilaterais. Aqui se encontra a origem das reformas institucionais públicas realizadas nas décadas de 1980 e 1990.

Neste contexto do *Brasil em Reforma*, as universidades públicas são colocadas em posição estratégica neste processo. A autonomia universitária em geral, especificamente a científica, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão gradativamente passam a ter sustentação numa equação em que a demanda econômica torna-se a diretriz das investigações. Ao governo cabe criar as condições de financiamento e de reconstrução da identidade da instituição universitária para que a universidade se transforme em agência executora de tais demandas. Ressalte-se que esta equação já se vinha verificando em quase uma dezena de países de economia central como se verá mais à frente. E o Estado nacional tem sua soberania ameaçada com potência de *servidão voluntária financeira*.

Por outro lado, ao anunciar a multinacional de novo estilo, Michalet (apud CHESNAIS, 1996, p. 76-77), argumenta acerca dos seus capitais intangíveis, destacando o *capital humano*. Continua ele, afirmando que a “[...] estratégia tecno-financeira é o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, *passando da produção material direta para o fornecimento de serviços*” (grifos nossos). Enfatiza Michalet que a contribuição de sua força econômica e de competitividade encontra-se em seu próprio *know-how* e na P&D. Aqui parece estar a chave para o entendimento das práticas institucionais cotidianas da universidade pública: a produção do capital humano e do *estranhamento* do ser social professor das instituições educacionais. Em razão desta diretriz histórica, a educação básica, profissional e superior, com destaque para a pesquisa aplicada, a força de trabalho superqualificada e a produção de conhecimento são centrais. O processo de investigação é cautelosamente administrado pelos processos de avaliação e cronogramas de desembolso do financiamento solicitado pelo professor pesquisador. Nesta prática de pesquisa, ele naturaliza este **tempo**. Mas qual é este **tempo** que se pode culturalmente qualificar?

3 Racionalidade do tempo contemporâneo

A Mobit (*Mobilização Brasileira para a Inovação*) produziu estudo sobre política industrial e de inovação de forma comparativa liderado pelo sociólogo Glauco Arbix, coordenador da Mobit e do *Observatório de Inovações e Competitividade*, sediado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. O estudo foi encomendado a estes atores e suas mantenedoras pela Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial e executado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap).

Segundo Arbix, todos os países

dão à inovação o *status* de fator mais importante de suas estratégias competitivas, engajando atores como o meio empresarial, as universidades e o governo. “Cada um a sua maneira, esses países [Estados Unidos, França, Canadá, Irlanda, Reino Unido, Finlândia e Japão] caminharam para um paradigma em que o conhecimento ocupa

lugar central na reprodução de novas relações econômicas e sociais” (MARQUES, 2008, p. 34).

A preocupação é a de incorporar o que de melhor está sendo feito no mundo. Arbix afirma que

Uma das características marcantes é o lugar atribuído às empresas nessas estratégias. O setor privado tem um papel central. Todos os esforços estão orientados para aperfeiçoar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação no ambiente empresarial. Há consenso de que é através da empresa que a economia irá movimentar-se e gerar bem-estar econômico. Nos sete países pesquisados as universidades são pressionadas a colaborar. [diz Arbix] “Não se trata de discutir sua autonomia, mas sim a relevância de sua pauta de pesquisa. As universidades são estimuladas a se adaptar às mudanças para ajudar as empresas” (ARBIX *Apud* MARQUES, 2008, p. 34).

Na matéria de Marques (2008) na revista *Pesquisa FAPESP* (2008, p. 34-36), no Brasil, nos últimos 14 anos, ocorre a inter-relação dessas estratégias e ações entre universidade, governo e empresa, e que consiste na perenidade dessas estratégias e ações entre universidade, governo e empresa. Nos dois mandatos de Bush nada mudou em relação aos oito anos do Governo Clinton quanto a este paradigma. Tudo indica a existência de consenso em relação a estas estratégias, mesmo entre partidos e governos muito diferentes ou até antagônicos.

A universidade foi modificada tanto na sua autonomia, quanto em sua organização institucional. Ocorrem transformações no âmbito de sua avaliação e nos critérios usados na “relevância” nas pesquisas desenvolvidas em seu interior. Aqui o tempo decorrente dos novos processo de controle e regulação sociais, acadêmico e econômico se identificam na instituição universitária pública constituindo-se em sua nova cultura a orientar as práticas cotidianas dos professores pesquisadores que as incorporam e reproduzem, contraditoriamente, formando a si mesmos. E, tal qual argumentávamos, começam a ser mais explícitos e muito concretos os processos de *estranhamento* do trabalho docente, do resultado de seu trabalho que, sem significado para o professor da universidade, não lhe faz

sentido. Uma das decorrências mais frequentes deste processo tem sido o ampliado e intensificado processo de adoecimento dos docentes.

Nestes países, como se pôde inferir, a formação de intelectuais em sentido estrito deverá ser ínfima, pois estas universidades formariam predominantemente profissionais cujas ações e sociabilidade estão voltadas para a empresa, tomadas como a ponta de lança para o crescimento econômico. *Neste ponto, pode-se dizer que Hayek, que defendia que todas as atividades humanas deveriam ser orientadas pela lógica mercantil, tem suas teses concretizadas na universidade, em que o intelectual típico da universidade não mercantilizada cede lugar ao professor pesquisador profissional. Neste movimento o professor em sua prática institucional transforma o seu ser social no processo de incorporação e objetivação da cultura que hoje preside a universidade pública no Brasil.* Em depoimento a Sguissardi e Silva Júnior (2009) um professor de uma universidade da região sudeste brasileira revelou a dimensão cultural e econômica do tempo e a modificação da ciência e do ser social pesquisadores:

Meu orientador teve os seus defeitos, mas teve enormes qualidades, *ele me ensinou que ciência não se faz com pressa! Ciência não se faz por encomenda! Ciência não se faz com horário marcado! E esse é o modelo de hoje.* Hoje um aluno tem que entrar... com dois anos pra fazer mestrado, ele tem que fazer o curso, cumprir os créditos, fazer o projeto, realizar e executar o projeto, escrever a sua tese e escrever um trabalho pra publicar em revista de nível internacional e não sei o quê. Em dois anos! Quer dizer que você tem que publicar um trabalho em quatro anos que é o doutorado. Aí são dois trabalhos publicados. Então isso tem feito o quê? Tem feito cair a qualidade da ciência. – Aí a paixão se torna um pouco droga, porque o humano tem limite. O humano tem limite com certeza [...] Foi uma coisa que o meu orientador me ensinou e o primeiro que me ensinou isso foi meu pai. *Meu pai, no dia que eu decidi e falei pra ele como que era o curso de Ciências Biomédicas (meu pai é formado pela Escola Politécnica da França): “Olha, você vai fazer pesquisa, não vão te passar uma letra. Quando você for fazer ciência faça tudo pra você provar, você provar que você está errada! Caso você não consiga, você talvez diga que você estava certa”.* É uma atitude totalmente diferente da

de hoje em que eu sou obrigada, eu sou obrigada! A Fapesp me obriga, o CNPq me obriga, a Finep me obriga, todas as financiadoras obrigam que você tem que publicar um trabalho dentro de dois anos e pouco, dentro de um ano, dois trabalhos por ano, três trabalhos por ano. E as revistas valem peso. E esse é um outro questionamento que eu faço, porque se exige publicação internacional. O interesse dos problemas internacionais não são os nossos interesses, absolutamente não são! Então, quando me obrigam a publicar num Qualis não sei das quantas nos EUA ou na Europa, eu estou publicando, mas estou resolvendo problemas deles! E não da realidade nossa. Então isso é uma distorção gravíssima no meu modo de ver, porque obriga você a fazer ciência pra eles e no tempo deles, eu me questiono aqui o tempo todo: “O que adianta você publicar 20 trabalhos lá na América, lá na revista lá em cima? O que isso trouxe de benfeitoria pro Brasil? Pro povo brasileiro?”. É isso que eu quero saber!

O tempo da produção da ciência, da formação do pesquisador e do processo de trabalho de investigação é marcado pela racionalidade econômica e provoca o *estranhamento* do professor pesquisador em relação ao seu trabalho, ao produto de seu trabalho e em relação a si mesmo. Por outro lado, existimos objetivamente na relação com o contexto de nosso tempo histórico e existimos no plano de nossa consciência como resultado de nossa percepção, de nossos sentidos e do processo de conhecimento sistematizado ou não. Isto produz uma distância entre estes dois pólos: a existência objetiva e a representação em nossa consciência. Quanto maior for esta distância, maior será a possibilidade de nos frustrarmos em nossas práticas cotidianas. Na universidade, maior a possibilidade de nos estranharmos a nós mesmos em razão dos tempos acadêmicos, empresariais, sociais e os da esfera privada de cada professor se encontrarem de superpostos no cotidiano e condensadamente formando a nova cultura desta instituição republicana.

Esta dimensão de “migração” do “tempo da produção” para o “tempo científico” e para o “tempo da vida” requer severa crítica em termos da problematização do sentido da produção de mercadorias sob a lógica da reprodução do capital. O tempo da produção toma uma dimensão

de eficiência de cunho fetichista, omitindo os projetos e visões de mundo da classe social responsável por sua elaboração. Itsvan Mészáros em “O desafio e o fardo do tempo histórico” contribui para essa reflexão. O tempo de vida, tanto dos indivíduos como da humanidade, subordina-se ao imperativo do tempo reificado do capital, desconsiderando as suas consequências. Os desdobramentos da reprodução sociometabólica do capital implicam em uma degradação do tempo, visto que a condição objetiva para a autoexpansão do capital implica na exploração crescente da exploração do tempo trabalho. “O capital, portanto, deve tornar-se cego com relação a todas as dimensões do tempo diversas da dimensão relativa ao trabalho excedente explorado ao máximo e o correspondente tempo de trabalho” (MÉSZÁROS, 2007, p. 33).

É ainda altamente relevante que o corpo social mais abrangente ao qual os indivíduos pertencem desenvolve historicamente a humanidade, com seu tempo de vida incomparavelmente mais extenso que o dos indivíduos particulares. O tempo histórico da humanidade transcende o tempo dos indivíduos – trazendo consigo a dimensão mais fundamental do valor – mas mantendo-se, ao mesmo tempo, em sentido dialético, como inseparável dele (MÉSZÁROS, 2007, p. 34-35).

Mészáros problematiza a dimensão das mediações e diferenças entre o tempo da humanidade e o tempo dos indivíduos, defendendo que a relevância da discussão se justifica por uma formação objetiva do valor e do contravalor – acrescentamos, do tempo contra o tempo que se reflete na formação do ser social em geral, em particular na formação do ser social professor pesquisador. Apesar de as potencialidades da humanidade serem diferentes das dos indivíduos em virtude da abrangência de ambos, elas só podem se desenvolver com base nas atividades dos indivíduos ligados aos grupos sociais que a compõem. A instituição de valor, baseada na relação objetiva entre a escala temporal radicalmente diferente dos indivíduos particulares e da humanidade é uma parte essencial desse processo de progressão histórica. A contestação do valor é e sempre será um órgão vital do desenvolvimento da sociedade.

O tempo efetivamente dado da história dos séculos XX e XXI alcançou tanto os indivíduos como a espécie. Ainda mais porque algumas tecnologias produtivas poderosas e o uso potencial ao qual elas podem ser postas trazem consigo a necessidade de tomar decisões difíceis e perigosas, que envolvem diretamente a questão do tempo (MÉSZÁROS, 2007, p. 38).

Para Mézáros as diferenças entre os interesses da humanidade e a dos indivíduos manifestam-se nos processos de reprodução do capital imperantes na sociedade. Os desdobramentos inventivos expressos pela ciência implicam em ações de classes sociais que pouco se importam com os desdobramentos de seus inventos. A energia nuclear é um exemplo desta afirmação. O que está em jogo é a reprodução do capital, não importando as ações para isso. O capital se apropria do tempo livre da sociedade construindo imperativos para esse fim. O tempo livre, desprovido de sentido para o capital, deve ser convertido, subvertido, degradado, com o objetivo de submetê-lo, exploradamente, ao imperativo global da acumulação do capital. O contravalor lucrativo deve ditar a medida em consonância com o tipo historicamente dominante da contabilidade do tempo capitalista, em conjunção com a necessidade cada vez mais anacrônica de redução do tempo de trabalho ao mínimo necessário, inseparável da redução alienante dos próprios seres humanos à carcaça do tempo.

A exposição por tempo longo ao *estranhamento* leva ao profundo sofrimento e em consequência ao adoecimento em diversas formas, com ênfase para as relacionadas à saúde mental. Nosso trabalho em vez de fruição torna-se o simulacro da fruição. Traz-nos um falso prazer exatamente como qualquer outro tipo de vício. De pronto nos traz um falso prazer e a médio e longo prazo nos cobra por meio do sofrimento e do adoecimento.

Em outro depoimento, o tempo na construção do ser social professor pesquisador mediado pela sua prática institucional orientada pelo tempo econômico⁵ se apresenta de forma explícita.

⁵ A objetividade do valor econômico está fundada na essência do trabalho como intercâmbio orgânico entre sociedade e natureza e, no entanto, a realidade objetiva do seu caráter de valor vai além deste nexos elementar. A própria forma original do trabalho,

Uma coisa que eu sempre costumo falar *é que a pessoa, quando é pesquisadora, é quase como um distribuidor de droga, porque isso pega. E eu acho que o pessoal que lida com isso sabe dessa verdade, então usa e abusa da gente por causa disso. Porque você só faz ciência realmente se tiver uma paixão fora de série*, porque é uma profissão que exige muito tempo da vida. Exige você sair fora um pouco da sua família porque você não tem um horário de trabalho, o trabalho avança, avança à noite na sua casa. Você leva artigos pra ler, você leva relatório pra ler, você está o tempo todo com a sua cabeça tentando responder aquela pergunta ou aquele questionamento que você está interessado em resolver. *É isso que você faz com paixão*. Eu costumo falar isso para os meus alunos: *“Acabou o trabalho! Não é mais trabalho! É uma paixão” Ou droga também. Pois é, é desse lado da droga, no sentido de que, quando a pesquisa pega em você, fica*

para a qual a utilidade fixa o valor do produto, mesmo que se relacione diretamente com a satisfação da necessidade, põe em movimento, no homem que o realiza, um processo, cuja intenção objetiva – independente do grau de consciência – está voltada para o ulterior desenvolvimento do homem. Desse modo, há, no valor econômico, uma elevação qualitativa com respeito ao valor que já existia na atividade simples, produtora de valor de uso. Temos, assim, um movimento duplo e contraditório: de um lado, o caráter de utilidade do valor adquire uma dimensão de universalidade, de domínio sobre o conjunto da vida humana, e isto acontece ao mesmo tempo em que a utilidade vai se tornando cada vez mais abstrata, na medida em que o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume a função de guia nas relações sociais entre os homens. Sem que com isso se possa esquecer que o pressuposto para a existência do valor de troca é o valor de uso. O elemento novo contraditório, dialético, das determinações originárias, já presentes na gênese e não a sua simples negação abstrata. De um lado, esse desenvolvimento, responsável por formações realmente sociais como o capitalismo e o socialismo, é em si mesmo contraditório, o que é extremamente importante e fecundo: a sociabilidade desenvolvida da produção resulta num sistema imanente, que repousa em si mesmo, fechado em si mesmo, com respeito ao econômico, no qual uma práxis real só é possível na medida em que esteja orientada para finalidades econômicas imanentes e para a correlativa busca dos meios. Com efeito, a expressão *homo economicus* não surge por acaso e muito menos por equívoco; ela representa em termos adequados e plásticos o comportamento imediato do homem em um mundo onde a produção se tornou social. Mas apenas o comportamento imediato. Com efeito, tanto no capítulo sobre Marx, como nas presentes considerações, fizemos questão de deixar claro que não podem existir atos econômicos – desde o trabalho originário até a produção social pura – sem intenção, ontologicamente imanente, voltada para a humanização do homem no sentido mais amplo do termo, ou seja, que diz respeito tanto à sua gênese quanto ao seu desenvolvimento. Essa constituição ontológica da esfera econômica ilumina a sua relação com os outros domínios da práxis humana (LUKÁCS, 1981, p. 74).

muito difícil você abandonar a pesquisa, é muito difícil. Então você suporta as piores condições, porque o prazer de achar algo novo, o prazer de você estar destrinchando, abrindo fronteiras é algo que não tem preço e não tem o que cubra isso, não há dinheiro nenhum que cubra isso, não é? Então você acaba fazendo nas piores condições e, nas piores condições, você continua fazendo (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 35).

Essas afirmações apontam grandes desafios para a humanidade. Os processos alienantes do trabalho expressos no filme *Blade Runner*, as relações nas grandes cidades mundiais, a dimensão intensa do sofrimento e mal-estar no trabalho, expressões de uma sociedade mundializada movimentada por crises cíclicas e estratégias de sua superação implicam em desdobramento perversos presentes na breve história do capitalismo.

Mészáros tece considerações sobre esta questão colocando desafios para humanidade na luta pela emancipação social. Uma das conquistas mais importantes da humanidade está na forma do tempo livre potencialmente emancipatório, incorporado ao trabalho excedente produtivamente crescente na sociedade, precondição e tesouro promissor de todo avanço futuro, se libertado do seu invólucro capitalista alienante. Essa conquista, no entanto, foi forçada a vestir *camisa de força* fundamentalmente sufocante *da mais-valia*, sob o corolário do imperativo de reduzir ao mínimo o *tempo de trabalho necessário*, de modo a ser manipulado pela *contabilidade do tempo* não apenas desumanizadora, mas também, em termos históricos, cada vez mais anacrônica do sistema. Isto é o traço central da *nova cultura* da universidade pública atual. A emancipação humana é plausível apenas com base em uma concepção histórica que rejeita não apenas a ideia do *determinismo materialista mecânico*, mas também o tipo de *desfecho da história* filosófico-idealista que encontramos na monumental visão hegeliana do mundo. Porém, essas ações não devem ser naturalizadas. Para Mészáros o que é historicamente criado pelos indivíduos pode ser historicamente mudado por esses mesmos indivíduos. A condição da emancipação passa pelo engajamento dos homens nos processos de superação da sociedade. Nem sempre o tempo histórico dos indivíduos deve conflitar com o da humanidade. É possível também construir a harmonia entre ambos. Para isso, as alternativas viáveis são a construção e um futuro

sustentável da humanidade, condição fundamental para a sobrevivência humana (MÉSZÁROS, 2007, p. 43-49).

As formas estranhadas “do” e “pelo” trabalho relacionam o cenário fictício futurista de *Blade Runner* às condições perversas de trabalho dos pesquisadores apresentadas neste artigo. Ambos são expressões de um “presente futuro” precarizado expresso pela tirania do “reino da necessidade” sobre o “reino da liberdade”⁶. Este processo se explica pela mundialização do capital intensificando os processos de acumulação responsáveis pela aceleração do tempo e o ritmo de trabalho, resultando em condições degradantes para o exercício do trabalho, condição fundamental para o ceticismo e adoecimento de centenas de “professores pesquisadores” nas universidades brasileiras. O entendimento dos “professores pesquisadores” como “trabalhadores” e a luta contra essas condições é um desafio considerável apresentado.

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BRUNI, José Carlos. Uma introdução ao presente. In: BRUNI, José Carlos; MENNA-BARRETO, Luiz; MARQUES, Nelson. *Decifrando o tempo presente*. São Paulo: Unesp, 2007. p. 11-23.

⁶ De fato, o reino da necessidade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta: por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade neste domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. É a condição fundamental desse desenvolvimento humano a redução da jornada de trabalho (MARX apud ANTUNES, 1999, p. 173-174).

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. RJ: Zahar, 1998.

FURTADO, Celso. *Criatividade e dependência na civilização industrial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GAMBOA, Sílvio Sánches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2006.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

_____. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

IANNI, Octávio. *Dialética & Capitalismo*. Vozes: São Paulo, 1987.

LUCENA, CARLOS. *Hayek, liberalismo e formação humana*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LUKÁCS, G. *Estética*. v. 1. Barcelona: Grijalbo, 1974. 368p.

_____. *Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. 174p.

_____. Trabalho. In: LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Ed. Riuniti, 1981. (Tradução de Ivo Tonet, UFAL, Paraíba)

MARQUES, F. Lições Inovadoras. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 147, p. 34-36, mai/2008.

MARX, K. Grundrisse. In: _____. *Obras Completas: consequências sociais do avanço tecnológico*. São Paulo: Edições Populares, 1980.

_____; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1º. v. I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1º. v. II. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 3º. v. VI. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1984.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

SGUISARRDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

Data de registro: 14/12/2012

Data de aceite: 19/06/2013

RESENHA

LUBENOW, Jorge A. *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica*. João Pessoa: Editora Manufatura, 2012. 158 p.

*Bento Itamar Borges**

Jorge Lubenow trabalha atualmente na Universidade Federal da Paraíba e é um dos representantes da nova e confiante geração de estudiosos da obra de Habermas, que perfaz em pouco tempo uma carreira acadêmica bem sucedida. Este livro foi sua tese de doutorado, defendida na Unicamp em 2007, após período de pesquisa na Alemanha, sob orientação de dois importantes intelectuais nos dois países.

O livro é dedicado ao próprio Habermas, o que se justifica pela imperdível efeméride: em 2012, ano da publicação do livro aqui resenhado, completa 50 anos a tese de Habermas que foi o objeto de estudo de Lubenow: *Mudança estrutural da esfera pública*. Eis um jovem filósofo brasileiro a retomar, de maneira cuidadosa e segura, a obra determinante daquele alemão, que cuidou de reconstruir a história (e um pouco da sociologia) da formação e da decadência da esfera pública burguesa. Habermas tinha 32 anos quando defendeu em Marburg uma tese antes recusada em Frankfurt.

Lubenow acerta quando vê naquela tese de 1961 o núcleo insuperável de toda a obra teórica de Habermas, que não iria se livrar do tema *esfera pública*. Em grande parte, desenvolveu outros quadros categoriais para sustentar essa ponte bem amarrada, que se apoia também, no outro lado, em *Direito e democracia*, título da tradução brasileira da obra mais substancial de Habermas, lançada ao aposentar-se.

Além de outros sucessos editoriais, a obra de 1962 vendeu dezessete edições até 1990. E como haveria uma troca de editoras, Habermas finalmente resolveu escrever um novo prefácio para a obra. Em outras épocas, um posfácio teria vindo mais rapidamente, para responder aos críticos, como aconteceu com *Conhecimento e interesse* – cinco anos

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor aposentado da UFU (1979 a 2013). E-mail: bentoib@gmail.com

depois do lançamento, na segunda edição, em 1973. Neste caso estudado por Lubenow, foram trinta anos de espera. E como havia muitas questões, de diversos críticos, o novo prefácio atingiu o porte de um longo e denso artigo – expediente que segue a tradição comum a muitos alemães, para deixar intacto o núcleo original do texto.

O livro de Lubenow desenvolve-se em duas partes. Na primeira, apresenta e critica a tese original de Habermas, sobre a constituição e a decadência da esfera pública, bem como sua revisão crítica no referido novo prefácio. Na segunda parte, a categoria *esfera pública* é analisada nos contextos mais amplos em que é retomada, na *teoria do agir comunicativo* e, em sua versão institucional, como parte da recente teoria do Estado e da democracia. A introdução, relativamente longa, expôs e justificou devidamente a abordagem temática que se seguiria. Na verdade, o tratamento chega a ser sistemático, na medida em que cumpre todo o espectro da obra “substancial” de Habermas, que interessa à filosofia política.

Lubenow evitou deliberadamente um tratamento *histórico* da categoria esfera pública, na obra de Habermas. Essa decisão poderia ter trazido algumas desvantagens, uma vez que a tese de Habermas conta a *história* da formação da esfera pública burguesa. De fato, Lubenow não se perde em análises contextualistas e nem alimenta palpites sobre uma eventual “evolução” das ideias do jovem Habermas para o “Habermas maduro”, antes e depois da troca de paradigmas. Todavia, em alguns pontos de seu estudo, faltou destacar, por exemplo, que ao escrever o importante novo prefácio de *Mudança estrutural*, Habermas já havia escrito sua volumosa obra *Direito e democracia*, em que já incluía os novos desenvolvimentos sobre a categoria central da esfera pública e dos temas correlatos, como sociedade civil, sistema político, etc. Isso implica que ele, de fato, já havia considerado – e incorporado – boa parte das críticas a sua tese de 1961. Mas, sem dúvida, a apresentação temática de Lubenow foi adequada para que também o leitor possa agora acompanhar uma exposição crítica que, nos textos originais de Habermas, costuma ser prolixa e cheia de ressalvas e intercalações. E este parágrafo já anuncia o quesito final, que é praxe nas resenhas: as recomendações.

Nem sempre a metodologia “reconstrutiva” de Habermas atinge um estilo agradável e legível, mas Lubenow acertou em seu subtítulo, ao devolver a estratégia do autor do material a que se dedicou: de fato,

Lubenow realiza uma “reconstrução da autocrítica” de um autor que gostaria de dar um exemplo de debate interdisciplinar, para a criação de consenso racional.

No Brasil, a tradução da tese de Habermas saiu em 1984, uns seis anos antes da edição norte-americana. Todavia, a repercussão maior foi nos EUA, conforme testemunha a coletânea publicada por Calhoun. Essa recepção é compreensível e encaixa-se numa restrição prática, por mais que muitos leitores generosos ainda alimentem aquela perspectiva de universalizabilidade, que tanto caracteriza o eurocentrismo em geral. Habermas mesmo, por seu lado, tem quase sempre o maior cuidado ao propor análises e teorias, que valem – se é que valem – para alguns países da Europa e os EUA, ou seja, aqueles países capitalistas desenvolvidos, que são o material e os destinatários privilegiados de esforços como essa teoria do direito e da democracia, para onde desemboca a extensa produção de Habermas. Mesmo antes de 1990, Habermas já havia lecionado nos EUA e mantinha com norte-americanos estreita cooperação – exemplos dessa fase são Thomas McCarthy, Martin Jay e Susan Buck-Morss, dentre outros.

Mesmo que a interlocução tenha sido menor com intelectuais brasileiros, Lubenow consegue reunir diversas indicações de leitura, ao final do capítulo 2, inclusive publicações do CEBRAP e do orientador de sua tese, Prof. Marcos Nobre.

O capítulo 3 passa a limpo duas décadas de pesquisa e reflexão em Habermas, que culminam com os dois extensos volumes da *Teoria do agir comunicativo*. Em sala de aula, especialmente diante dos estudantes do curso de Direito, é costume (do autor desta resenha, por exemplo) ver essa obra como oferta de nova fundamentação para a teoria crítica – o que veio dar no paradigma discursivo. Lubenow manteve a abordagem de seu projeto, anunciado na introdução do livro como “temática”. E, de fato, a mera enumeração dos subtítulos das seções do capítulo 3 – e é para isso que serve uma resenha: indicar motivos para adquirir e ler o livro – nos dão uma clara noção do emaranhado de pesadas questões teóricas e problemas sociais: esfera pública e cientificação da política; esfera pública e os problemas de legitimidade; esfera pública, ação comunicativa e a teoria da sociedade; esfera pública, sistema e mundo da vida; implicações políticas da esfera pública comunicativa; reformulações da esfera comunicativa.

O espectro de temas tratados vai de modelos mais ou menos empíricos, como o dos teoremas de “tendências de crise” (em busca de uma teoria não sistêmica da legitimação) até discussões quase especulativas, que remontam a Husserl, com o conceito de Mundo da Vida (de novo, contraposto a “sistema”). Todavia, embora Lubenow já anuncie, com razão, que nessa fase já se anunciam “implicações políticas”, a Teoria do Agir Comunicativo ainda estava longe de uma postura normativa e institucional. De fato, assim como McCarthy fizera um favor a Habermas, ao aconselhar que se afastasse da “camisa de força” da filosofia analítica, ainda permanecia, com a publicação dessa teoria da ação, no nível dialogal, pouco além da competência linguística do falante isolado. Faltava dar um salto para um enfrentamento institucional.

A categoria esfera pública, que dá o título ao livro de Lubenow, começa, como diz ele, na transição para o capítulo 4, a transformar-se, bem além da constante mudança de adjetivos, para poder assumir uma postura *normativa* diante de modelos de regimes políticos e de participação popular, em diferentes arranjos para configurar os Estados e também as relações entre eles, pois toda a militância de Habermas vai necessariamente levá-lo à defesa do grande bloco Europa e de uma agência multilateral do tamanho da ONU.

Na conclusão do livro de Lubenow, o leitor vai encontrar referências à mais recente formulação de Habermas – sobretudo em torno da categoria *esfera pública*, repetidamente reelaborada para dar conta de um modelo de “política deliberativa” – e, para complicar novamente os termos do debate; aí vêm também as mais recentes críticas ao último Habermas, que não abandonou a cena intelectual. Mas é claro que o livro de Lubenow cumpriu o que prometera e não pode mais se responsabilizar pelo que foi publicado, traduzido, resenhado e replicado depois de 2006, ano da defesa da tese. Nossa resenha termina aqui e gostaríamos de ajudar, com ela, a esgotar a primeira edição do livro de Lubenow. Assim, em breve, o colega também poderia escrever um novo prefácio, onde pudesse dar notícia dos desenvolvimentos e do debate que se seguiram. Em tempo: o livro de Lubenow, na esteira do percurso de dispersão da categoria esfera pública, interessa a como filosofia, sociologia, história, política, comunicação, psicologia social, arquitetura e urbanismo – mas é claro que o tema interessa, no sentido objetivo, a todo e qualquer cidadão ou indivíduo que

ainda lute para ser reconhecido como tal, na sociedade em que vive. E um estudo desse porte torna-se ainda mais necessário, na academia, quando uma categoria originalmente “científica” cai no uso cotidiano da linguagem comum, que é viva, polissêmica e ambígua.

Data de registro: 22/11/2012

Data de aceite: 19/06/2013

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. **Entretexos.** 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 Arautos 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 Ideação.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Ciências Humanas e Filosofia. Feira de Santana – BA.

148. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto – SP.
149. **Revista Pedagógica.** Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó – SC.
150. **Revista Tecnologia da Informação.** Taguatinga – DF.
151. **Rhema.** Instituto Teológico Arquidiocesano Santo Antonio – ITASA. Juiz de Fora – MG.
152. **Saúde, Sexo e Educação.** IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Rio de Janeiro – RJ.
153. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
154. **Sementes cadernos de pesquisa.** Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA.
155. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
156. **Signos.** UNIVATES. Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS.
157. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
158. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
159. **Sociedade em Debate.** Universidade Católica de Pelotas. Escola de Serviço Social. Pelotas – RS.
160. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
161. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
162. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
163. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba – PR.
164. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.
165. **Tempo e Presença.** Koinonia. Rio de Janeiro – RJ.
166. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.

167. **Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
168. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
169. **Thot.** Associação Palas Athena do Brasil. São Paulo – SP.
170. **Tópicos Educacionais.** Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Recife – PE.
171. **Tradução & Comunicação.** Centro Universitário Ibero-Americano. São Paulo – SP.
172. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
173. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
174. **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 l'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 Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
87. **Revista Critica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
88. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
89. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
90. **Revista de Ciências Humanas.** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colômbia.
91. **Revista de Educação.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
92. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
93. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
94. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
95. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
96. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
97. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
98. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
99. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
100. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
101. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
102. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.

103. **Revista Historia de la Educacion Latinoamericana.** Sociedad de Historia de la Educacion Latinoamericana. Boyacá, Colombia.
104. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
105. **Revista Intercontinental de Psicología y Educacion.** Universidad Intercontinental, Facultad de Psicología. Tlalpan, México.
106. **Revista Interdisciplinaria Extensiones.** Universidad Intercontinental. Tlalpan, México.
107. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Eduacion. Rosário, Argentina.
108. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
109. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
110. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
111. **Revue Internationale de Philosophie.** Université Libre de Bruxelles. Bruxelles, Bélgica.
112. **Sabernovohispano: anuario del Centro de Estudios Novohispanos.** Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Mexico.
113. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
114. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
115. **Sapere Aude.** Universidad Autonoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
116. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
117. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
118. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
119. **Studi di Estetica.** Bologna, Itália.
120. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
121. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.

122. **Synaxis.** Catania, Itália.
123. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
124. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
125. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
126. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
127. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
128. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
129. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
130. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
131. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
132. **Varona.** Instituto Superior Pedagogico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
133. **Vela Mayor.** Anaya Educacion. Madrid, Espanha.
134. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
135. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
136. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
137. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
138. **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 Colômbiana 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 Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

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 Filosofia 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 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/handle1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

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 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>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

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 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>).

12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont répertoriés 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/handle1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros, mestres, doutorandos e doutores, 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, n° 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/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/ 01 página. É vedado que o autor submeta um texto concomitante 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

38400-144 - 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, who have a master's or a doctor's degree or students of a doctorate program, 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; 5 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

38408-144 - 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, maîtres, doctorants et docteurs, 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

38400-144 - 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

DADOS PESSOAIS

NOME:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:.....UF:.....E-mail:.....

CEP:.....TELEFONE:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A):

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União

Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU: http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001

Ou pode ser gerada no site: [www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS,PERIOD,MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA](http://www.ufu.br/ServiçosUFU/GRU/SERVCOMERC/LIVROS,PERIOD,MAT,ESC,ED,E,PUBLIC/VENDA) REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.

1 ano - 2 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias 2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: n° avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$10,00 cada exemplar até o número 30 / R\$15,00 cada exemplar a partir do número 31

NÚMERO	QT.	SUBTOTAL	NÚMERO	QT.	SUBTOTAL	NÚMERO	QT.	SUBTOTAL	NÚMERO	QT.	SUBTOTAL
01		Ediç. esgotada	21/22		Ediç. esgotada	41			56		
02		Ediç. esgotada	23		Ediç. esgotada	42			Esp.v.28		
03		Ediç. esgotada	24		Ediç. esgotada	43			57		
04		Ediç. esgotada	25			44			58		
05/06		Ediç. esgotada	26		Ediç. esgotada	45			Esp.v.29		
07		Ediç. esgotada	27/28		Ediç. esgotada	46			59		
08			29			47			60		
09			30			48			Esp.v.30		
10/11			31			49			61		
12			32			50			62		
13			33			Esp.v.25			Esp.v.31		
14			34			51			63		
15			35			52			64		
16			36			Esp.v.26			Esp.v.32		
17			37			53			65		
18			38			54			66		
19			39			Esp.v.27			Esp.v.33		
20			40			55					

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ DATA: ____/____/____

Volume(s) assinado(s): _____ Ano(s): _____ Exemplares de cortesia: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por correio ou fax.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica

Revista "Educação e Filosofia"

Bloco U - Sala 131 - CEP 38400-902 - Uberlândia - MG - Brasil - TeleFax: (34) 3239.4252

Email: revedfil@ufu.br - Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaoefilosofia

Dossiê: Filosofia da Educação

A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo
Michael Löwy

Coercizione e formazione. Il rapporto tra progetto educativo e teoria politica nel pensiero di Gramsci
Rita Medici

Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos *Cadernos do Cárcere* de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações
Rocco Lacorte

Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano
Renê José Trentin Silveira

Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares
Giovanni Semeraro

Artigos

A ciência pós-moderna, os intelectuais e o engajamento social: apontamentos sobre a produção acadêmica de autoria surda
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Crítica à panaceia pedagógico-desportiva
Murilo Mariano Vilaça
Bruno Gawryszewski
Alexandre Palma

Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita
Jorge Ramos do Ó
Julio Groppa Aquino

Hipócrates x hipocrités: o destino da educação decidido em uma letra?
Vinicius Bertoncini Vicenzi

La incapacidad mayéutica del arte en la sociedad platónica
Jorge Tomás García

Intelectuais católicos: confidentes do criador, ministros do progresso e sacerdotes da verdade
Névio de Campos

Uma passagem enigmática dos *Tópicos* de Aristóteles
Marcio Chaves-Tannús

Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas
Abílio Afonso Lourenço
Carla Maria Leite Nogueira

A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Juliana Guimarães Faria
Mirza Seabra Toschi

A religião de Rousseau
Wilson Alves de Paiva

Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético
Jonas Bach Junior
Tania Stoltz
Marcelo da Veiga

O Tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador
João dos Reis Silva Junior
Carlos Alberto Lucena

