

ISSN 0102 6801

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Vol. 28 - Número 56 - Julho/Dezembro-2014



Educação  
e Filosofia



FAPEMIG

EDUFU

## EDUCAÇÃO & FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

### DIRETORIA

**Diretor Geral:** *Marcio Chaves-Tannús*

**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:** *Ándrea Maturano Longarezi (Educação) e Sertório Amorim e Silva Neto (Filosofia)*

### Conselho Editorial

Ándrea 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)  
Derneval 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-Tannús – 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 Luiz 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)  
Eurize Caldas Pessanha – UFGS (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 Rebello – UNESP (Assis – SP, Brasil)  
Jairo de Araújo Lopes – PUCAMP (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 – PARIS IV (Paris, França)

Leandro Lajonquière – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Lucíola 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 Coniglio – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Maria Carolina Bovério 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 Affonso 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)  
Werner 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

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

**We ask for exchange**

On demande l'échange

Rogamos canje

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

“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”.

# Educação e Filosofia

Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 28	n. 56	p. 515-972	jul./dez. 2014
----------------------	------------	-------	-------	------------	----------------

Às casas editoras: serão feitas resenões 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. 56 - jul./dez. 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>CDU 37 + 1</p> <p>Biblioteca da UFU</p>
--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Elmiro Resende dos Santos

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

Av. João Naves de Ávila, 2121 — Campus Santa Mônica — Bloco A — 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 56 - Jul./Dez. - 2014

---

## SUMÁRIO

<b>Editorial</b> .....	527
<i>Márcio Danelon</i>	
<i>Sandra Cristina Fagundes de Lima</i>	
<b>Dossiê: Filosofia Política: atualidade de Marx e Gramsci</b>	
<b>Apresentação</b> .....	531
<i>Ana Maria Said</i>	
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	
<b>La filosofia della praxis di Antonio Gramsci</b> .....	535
<i>Giuseppe Vacca</i>	
<b>Ideologia em Marx e em Gramsci</b> .....	559
<i>Fabio Frosini</i>	
<b>Democracia, cosmopolitismo e sujeito histórico</b> .....	583
<i>Francesca Izzo</i>	
<b>Estado: sociedade civil e luta hegemônica</b> .....	603
<i>Ana Maria Said</i>	
<b>Formação política e movimentos sociais: uma perspectiva gramsciana</b> .....	617
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	

## Artigos

- Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência** ..... 643  
*Luciana Gruppelli Loponte*
- A arte da persuasão: retórica e modos corretos de falar e escrever na Companhia de Jesus no século XVI** ..... 659  
*Marcos Roberto de Faria*
- Conceitos para uma arquitetura das representações escolares** .... 683  
*Bruno dos Santos Pastoriza*  
*Rochele de Quadros Loguercio*
- Diferença como abertura de mundos possíveis: evanescência de outrem em proveito da alteridade** ..... 711  
*Cíntia Vieira Silva*  
*Kátia Maria Kasper*
- Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg** ..... 729  
*Luiz Camara*  
*Marcelo Andrade*
- O ensino da filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas** ..... 757  
*Romana Isabel Brázio Valente Pinho*
- Filosofia da educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas** ..... 773  
*Pedro Angelo Pagni*
- Leggi di natura, necessità, contingenza. Il punto di vista de E. J. Lowe.** ..... 809  
*Timothy Tambassi*
- De maestros y poetas. Educación y arte em Nietzsche y Rancière** ..... 827  
*Leonardo Javier Colella*

**The new ratio studiorum: Vico contra Arnauld** ..... 841  
*Claudia Megale*

**Práticas pedagógicas do professor de educação física: entre a formação e o contexto vivido** ..... 857  
*Antônio Gomes Ferreira*  
*José Antônio Marques Moreira*

**A presença do sagrado na literatura educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori** ..... 887  
*Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo*  
*José Augusto Lopes Ribeiro*

## **Resenhas**

PRECHT, Richard David. **Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?**  
Tradução de Claudia Abeling. Rio de Janeiro: Edíouro, 2009.  
336 p. .... 915  
*José Costa Júnior*

SILVA, Marconi Oliveira de. **Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana.** Recife, Editora Universitária da UFPE, 2012. 195 p. .... 921  
*Bento Itamar Borges*

## **Formas de distribuição**

1. Permutas com periódicos nacionais. .... 929  
2. Permutas com periódicos internacionais. .... 939  
3. Doações nacionais. .... 946  
4. Doações internacionais. .... 947

**Indexação em Repertórios** ..... 949

## **Normas**

Normas para envio de colaborações . . . . .	952
Norms for submissions . . . . .	955
Normes pour envoyer des collaborations. . . . .	958
Nominata dos Pareceristas . . . . .	961
Sumário do Volume . . . . .	964
<b>Ficha de Assinatura . . . . .</b>	<b>969</b>

# 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 56 - Jul./Dez. - 2014

---

## CONTENTS

<b>Editorial</b> .....	527
<i>Márcio Danelon</i>	
<i>Sandra Cristina Fagundes de Lima</i>	
<b>Dossier, Political Philosophy: the actuality of Marx and Gramsci</b>	
<b>Presentation (Org.)</b> .....	531
<i>Ana Maria Said</i>	
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	
<b>The philosophy of praxis of Antonio Gramsci</b> .....	535
<i>Giuseppe Vacca</i>	
<b>Ideology in Marx and Gramsci</b> .....	559
<i>Fabio Frosini</i>	
<b>Democracy, cosmopolitanism and historical subject</b> .....	583
<i>Francesca Izzo</i>	
<b>State: civil society and hegemonic struggle</b> .....	603
<i>Ana Maria Said</i>	
<b>Political education and social movements: A Gramscian perspective</b> .....	617
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	

## Articles

- Contemporary art, concerns and aesthetic education for teachers** ..... 643  
*Luciana Gruppelli Loponte*
- The art of persuasion: rhetoric and correct ways of speaking and writing in the company of Jesus in the sixteenth century** ..... 659  
*Marcos Roberto de Faria*
- Concepts for the architecture of school representations** ..... 683  
*Bruno dos Santos Pastoriza*  
*Rochele de Quadros Loguercio*
- Difference as opening possible worlds: the evanescence of others for the benefit of otherness** ..... 711  
*Cíntia Vieira Silva*  
*Kátia Maria Kasper*
- Moral diversity and education: dialogues from Habermas and Kohlberg** ..... 729  
*Luiz Camara*  
*Marcelo Andrade*
- The teaching of philosophy in Brazil: historical, political and legislative considerations** ..... 757  
*Romana Isabel Brázio Valente Pinho*
- Philosophy of education in Brazil: concepts, dilemmas and challenges to its establishment as a field of research and his teaching in the last two decades** ..... 773  
*Pedro Angelo Pagni*
- Laws of nature, necessity, contingency. The point of view of E. J. Lowe** ..... 809  
*Timothy Tambassi*

<b>Teachers and poets. Education and art in Nietzsche and Rancière</b> .....	827
<i>Leonardo Javier Colella</i>	
<b>The new ratio studiorum: Vico against Arnauld</b> .....	841
<i>Claudia Megale</i>	
<b>Pedagogical practices of physical education teachers: between teacher education and life context</b> .....	857
<i>Antônio Gomes Ferreira</i> <i>José Antônio Marques Moreira</i>	
<b>The presence of the sacred in the educational literature. Resonances of the divine child at the thought of Maria Montessori</b> .....	887
<i>Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo</i> <i>José Augusto Lopes Ribeiro</i>	

## Reviews

PRECHT, Richard David. <b>Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?</b> Tradução de Claudia Abeling. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 336 p. ....	915
<i>José Costa Júnior</i>	
SILVA, Marconi Oliveira de. <b>Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana.</b> Recife, Editora Universitária da UFPE, 2012. 195 p. ....	921
<i>Bento Itamar Borges</i>	

## Manners of distribution:

1. Exchanges with Brazilian periodicals. ....	929
2. Exchanges with foreign periodicals. ....	939
3. Brazilian donations. ....	946
4. Foreign donations. ....	947

**Indexation in Repertories** . . . . .949

**Norms**

Normas para envio de colaborações. . . . . 952

Norms for Submissions. . . . .955

Normes pour envoyer des collaborations. . . . . 958

Referees for this volume . . . . .958

Contents of this volume . . . . .964

**Subscription Form** . . . . .969

## **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 Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia tem a imensa satisfação de apresentar para a comunidade acadêmica o número 56 de nossa revista. Este número é composto de 17 artigos e duas resenhas. Compõe parte desses artigos o interessante dossiê *Filosofia Política*, que versa sobre os temas: filosofia da práxis, ideologia, política e democracia. Compõe este dossiê os artigos *La filosofia della praxis di Antonio Gramsci*, de autoria de Giuseppe Vacca; *Ideologia em Marx e em Gramsci*, escrito por Fabio Frosini; *Democracia, cosmopolitismo e sujeito histórico*, de Francesca Izzo; *Estado: sociedade civil e luta hegemônica*, de autoria da professora Ana Maria Said, e fecha este dossiê o artigo da professora Maria Socorro R. Militão, intitulado *Formação política e movimentos sociais: uma perspectiva gramsciana*. Outras informações sobre estes artigos, vocês podem encontrar na apresentação do dossiê *Filosofia Política*.

Em *Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência*, Luciana Gruppelli Loponte trata das possibilidades e potencialidades que a arte em geral, e a arte contemporânea em especial, podem apresentar para a formação estética do docente. Este artigo é o resultado, ainda preliminar de uma pesquisa que envolveu a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos de docentes da Educação Básica de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, tendo como eixo condutor a arte e a experiência estética. O objetivo do artigo *A arte da persuasão: retórica e modos corretos de falar e escrever na companhia de Jesus no século XVI*, de autoria de Marcos Roberto de Faria, é apresentar a relação entre retórica e os modos corretos de falar e escrever, a partir de documentos do período de fundação da Companhia de Jesus. O artigo aponta que, assim como ocorreu nos séculos XII e XIII, os jesuítas combinaram a arte de escrever cartas com a de fazer discursos. De forma a verificar como se dava a *arte da persuasão pela fala*, o autor faz uso de algumas cartas jesuíticas que demonstravam as técnicas usadas pelos inicianos para se aproximarem dos nativos da América portuguesa, a fim de que a pregação da doutrina fosse assimilada por eles. Por fim, o artigo apresenta algumas missivas que determinaram *os modos corretos de*

*escrever* no início da organização da Companhia de Jesus. Em *Conceitos para uma Arquitetura das Representações Escolares*, Bruno dos Santos Pastoriza e Rochele de Quadros Loguercio discutem a arquitetura do conceito de representações escolares no campo da Educação em Ciências, pautado através das discussões teóricas da ideia de representação em Gaston Bachelard e do fenômeno das representações sociais de Serge Moscovici, destacando seus pontos de convergência que criam as condições necessárias para se falar em uma legitimidade do espaço escolar e, portanto, das suas representações. A ideia de que é preciso aprender a conviver com as diferenças é deslocada, no artigo *Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade*, de autoria de Cíntia Vieira da Silva e Kátia Maria Kasper, para uma perspectiva segundo a qual só se aprende por meio do contato, nem sempre apaziguado, com a diferença, ou seja, para as autoras, aprender envolve ser levado a diferir de si através do contato com o outro. A reflexão desenvolvida no artigo é ancorada no conceito de “outrem”, elaborado por Deleuze nos textos “Causas e razões das ilhas desertas” e “Michel Tournier e o mundo sem outrem”. Em *Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg*, Luiz Câmara e Marcelo Andrade foram motivados pela constatação da existência de relações conflitivas no cotidiano escolar causadas, em geral, pela falta de reconhecimento e respeito às diferenças identitárias. De forma a fundamentar uma educação moral para a diversidade, os autores buscaram aprofundar o diálogo entre a ética do discurso de Jürgen Habermas e a psicologia do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg, cujas abordagens foram cotejadas, respectivamente, com as críticas de Charles Taylor e Carol Gilligan. A partir dessa fundamentação teórica, o artigo assinala a importância de práticas pedagógicas que possibilitem que as diversas culturas se expressem e sejam reconhecidas como manifestações legítimas das diferentes identidades que configuram uma sociedade plural. Em *O ensino de Filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativa*, Romana Isabel Brázio Valente Pinho faz uma análise exaustiva das razões que conduziram a disciplina de Filosofia ser removida do currículo do Ensino Médio durante quase todo o século XX, ainda que a mesma, curiosamente, tenha começado a ser ensinada no Brasil no século XVI. A finalidade dessa reflexão é, segundo a autora, compreender as

condições do ensino da Filosofia no Brasil nos dias atuais. Pedro Pagni, professor da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp/Marília), no artigo *Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas*, aborda a constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil, desde a década de 1990 até os dias atuais. O objetivo do autor é analisar a genealogia da crise da Filosofia da Educação enquanto disciplina, bem como discutir os impasses de seu desenvolvimento e indicar, por fim, os principais desafios dessa disciplina na atualidade. Segue neste número da Revista Educação e Filosofia o artigo *Leggi di natura, necessità, contingenza: Il punto di vista di E.J. Lowe*, de autoria de Timothy Tambassi. O objetivo do autor com este artigo é analisar a principal tese ontológica de Lowe, observando as noções de lei da natureza, necessidade e contingência. Assim sendo, o artigo mostrará, em primeiro lugar, a abordagem da proposta ontológica de Lowe, seguindo de uma discussão sobre as suas posições em torno da lei da natureza e a sua reflexão sobre a diferença dela e contingência e necessidade. Em *De maestros y poetas. Educación y arte en Nietzsche y Rancière*, Leonardo Javier Colella propõe situar em diálogo a noção de maestria em Nietzsche e Jacques Rancière, através das figuras de Zaratustra (em Nietzsche) e Jacotot (em Rancière), de forma a proporcionar o exercício de repensar os problemas elementares surgidos do encontro entre a Filosofia e a Educação. Por fim, o artigo busca reconstruir a ideia de “Zwischen” no âmbito educativo, vinculando-a com a dimensão artística enquanto potência criadora. No artigo *The new ratio studiorum: Vico contra Arnauld*, Claudia Megale estabelece um diálogo Vico e Arnauld em torno da arte de pensar, e das consequências disso na pedagogia cartesiana, além de estabelecer as proximidades de Arnauld e Vico em tono da Lógica jansenista. Em *Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física: entre a formação e o contexto vivido*, Antônio G. Ferreira e José A. Moreira procuram indagar a forma como os professores de Educação Física em Portugal organizam suas aulas, além de perceber a relação existente entre as suas práticas pedagógicas, as suas vivências, as suas posturas e a influência das suas escolas de formação. Partindo de uma metodologia qualitativa, o estudo dos autores centrou-se em professores com formação inicial em instituições portuguesas

importantes, permitindo concluir que estes professores (a) defendem uma aula bem estruturada, baseada numa rigorosa planificação, e (b) constataam a existência de práticas pedagógicas (e posturas) diferenciadas, herdeiras das diferentes formações, do contexto histórico específico e das diferentes vivências, personalidades e motivações de cada professor. A diferença entre os professores sugere, defendem os autores, a existência de uma relação entre as práticas pedagógicas e um *habitus* que se traduz nas vivências adquiridas em diferentes ambientes culturais, políticos e educativos. O número 56 da Revista Educação e Filosofia fecha com o artigo *A presença do sagrado na literatura educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori*, de autoria de Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo e José Augusto Lopes Ribeiro. Este artigo está organizado em três momentos, nos quais os autores pretendem destacar relação entre a educação e o sagrado na perspectiva de Olivier Reboul, a concepção de criança em Montessori, bem como o lugar dela no movimento da Educação Nova, finalizando o texto em torno da reflexão sobre uma religião da infância a partir da ressurgência da Criança Divina, tal qual pensada por Montessori. Por fim, este número da Revista Educação e Filosofia apresenta duas resenhas. A primeira é de autoria do professor Bento Itamar Borges, sobre o livro *Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana*, de autoria do professor Marconi Oliveira da Silva e publicado em 2012 pela Editora Universitária da UFPE. Por fim, apresentamos a resenha de José Costa Júnior sobre o livro *Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?* De autoria de Richard David Precht, publicado em 2009 pela Ediouro e traduzido por Claudia Abelina. Assim, é com enorme satisfação que convidamos a todos para a leitura deste número da Revista Educação e Filosofia, ao qual desejamos, desde já, que seja de excelente proveito acadêmico e formativo.

*Márcio Danelon*

*Sandra C. Fagundes de Lima*

Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

## APRESENTAÇÃO

O Dossiê “Filosofia Política: 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, evidenciando, imediatamente, a tarefa da filosofia política: pensar a vida. Assim, esse dossiê é a resultante dos trabalhos desenvolvidos no evento que buscou discutir as questões políticas atuais 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 seis 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 que encontram, nos dois autores citados, a base teórica necessária para pensar e encontrar perspectivas de enfrentamentos das grandes questões sociopolíticas contemporâneas concretas.

De início, temos o artigo de Giuseppe Vacca (Diretor do Instituto Gramsci de Roma, Itália), intitulado “*La filosofia della praxis di Antonio Gramsci*”, no qual investiga um dos conceitos fundamentais para compreender o pensamento gramsciano, seguindo o desenvolvimento do conceito de filosofia da práxis na evolução dos *Cadernos*. Afirmo o autor que a originalidade da filosofia da práxis deriva do convencimento de Gramsci da necessidade de uma profunda revisão do “marxismo oficial”, voltando-se diretamente a Marx. A fim de fundar uma teoria da subjetividade (individual e coletiva) adequada às problemáticas do Novecentos, Gramsci articulará a filosofia da práxis a uma metodologia da

história e a uma gnoseologia da política, perpassadas pelas categorias de hegemonia, guerra de posição e revolução passiva. Enfatiza que Gramsci baseia-se em um novo paradigma, qual seja o da “tradutibilidade das linguagens” da política, da economia e da filosofia.

No segundo texto: “*O conceito de ideologia em Marx e Gramsci*”, Fabio Frosini (Universidade de Urbino – Itália) contesta a tese de que a concepção gramsciana de ideologia depende mais de Lênin que de Marx afirmando que tal concepção é essencialmente crítica. Para tanto, mostrará que a noção de ideologia como “falsa consciência” é fruto de uma simplificação realizada por Engels. Nos anos 1840, a concepção de ideologia elaborada por Marx e Engels é mais complexa e inclui a capacidade de substituir de modo imaginário a práxis social real. Evidenciará ainda que a ideologia implica não apenas um “desvelamento” teórico, mas também a construção política, a prática de um substituto real deste substituto imaginário e, por fim, concluirá que somente Gramsci, entre os marxistas, apreendeu a complexidade do conceito de ideologia e o desenvolveu como sinônimo de um processo de constituição de verdade/realidade.

O texto seguinte “*Democracia, cosmopolitismo e sujeito histórico*”, de Francesca Izzo, (Universidade de Napoli, Itália) mostra que, na prisão, Gramsci direciona sua pesquisa tendo como fundamento uma democracia cosmopolita e o cosmopolitismo de tipo “novo” é o conceito que expressa essa visão. A crise do Estado-nação gerada pela I Guerra Mundial levaria Gramsci a evidenciar a contradição entre a dimensão global da economia e o fechamento da política nacionalista, e, como superação dessa contradição, ele sugeriu a criação de uma entidade política capaz de combinar a dimensão internacional com o enraizamento “popular” das funções intelectuais.

Em “*Estado: sociedade civil e luta hegemônica em Antonio Gramsci*”, Ana Maria Said (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil) examina a complexa análise de Gramsci acerca do conceito de “Estado integral”, tendo como pressuposto fundamental a relação dialética entre Estado e sociedade civil. A autora procura evidenciar a atualidade e o alcance da obra gramsciana na compreensão do Estado e na luta pelo poder na sociedade contemporânea. Para tanto, ela analisa o conceito de

hegemonia em Gramsci, o qual se defronta e confronta com o fascismo e com as tendências autoritárias que incidem sobre a democracia nos tempos atuais.

Fechando a coletânea de artigos do dossiê, Maria Socorro Ramos Militão (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil) mostra como é possível traduzir, em sentido gramsciano, as categorias do autor sardo para a análise da realidade brasileira. Evidencia como os conceitos de Gramsci estão em movimento, como podem ser aplicados na análise de uma dada realidade social, enfatizando a atualidade de seu pensamento ao demonstrar que suas categorias não são fixas, mas podem acompanhar o desenvolvimento histórico. No estilo genuinamente gramsciano, a autora busca fazer uma análise dos protestos sociais ocorridos no Brasil durante os meses de junho e julho de 2013, apontando possibilidades de desenvolver a formação política das classes subalternas brasileiras.

Por fim, o leitor encontrará nesse Dossiê, uma novidade editorial: é o único número da Revista que apresenta uma coletânea de textos, exclusivos e inéditos sobre o pensamento de Marx e Gramsci. Nas reflexões dos renomados(as) pesquisadores(as) brasileiro(a)s e italiano(a)s, o leitor encontrará, em cada um dos textos, uma fecunda análise sobre questões filosófico-políticas atuais. Neste, os autores buscam demonstrar a atualidade dos legados marxiano e gramsciano, na interpretação do mundo contemporâneo.

*Ana Maria Said*  
*Maria Socorro Ramos Militão*  
Organizadoras do dossiê



## LA FILOSOFIA DELLA PRAXIS DI ANTONIO GRAMSCI

Giuseppe Vacca\*

### ASTRATTO

La relazione si propone di ricostruire nelle linee essenziali la filosofia della praxis di Antonio Gramsci seguendone gli sviluppi nella stesura dei *Quaderni del carcere*. L'originalità della filosofia della praxis deriva dal convincimento di Gramsci della necessità di una profonda revisione del "marxismo ufficiale" ricollegandosi direttamente a Marx. Al fine di fondare una teoria della soggettività (individuale e collettiva) adeguata alle sfide del Novecento, Gramsci articola la filosofia della praxis in una metodologia della storia e in una gnoseologia della politica, scandite dalle categorie di *egemonia*, *guerra di posizione* e *rivoluzione passiva*. La concezione della politica come lotta per l'egemonia muove da una riconsiderazione del ruolo degli intellettuali che costituiva l'anello debole del marxismo tradizionale e dalla elaborazione di una filosofia come visione generale del mondo dotata di "un'etica conforme". La messa a punto di una teoria processuale del soggetto, identificato dall'espressione "volontà collettiva", implica la revisione del concetto tradizionale dello Stato-potenza e della identificazione della politica con lo Stato; l'affrancamento dal riduzionismo sociologico insito nella concezione della storia come storia delle lotte di classe; una percezione della storia mondiale sottesa dai principi di *interdipendenza* e *globalità*. Il nuovo paradigma su cui Gramsci si basa è la *traducibilità dei linguaggi* della politica, dell'economia e della filosofia che sostituisce la "dialettica" di struttura e sovrastruttura. Inoltre si avvale di una visione del Novecento caratterizzata dal contrasto fra il cosmopolitismo dell'economia e il nazionalismo della politica, nel quale Gramsci ravvisa le scaturigini della Grande Guerra e della Grande Crisi degli anni Trenta. La filosofia della praxis gramsciana si autodefinisce una "eresia nata sul terreno della storia della libertà", caratterizzata dall'unità tra filosofia, politica e storia.

**Parole chiave:** Filosofia della praxis. Egemonia. Stato. Guerra de posizione.

---

\* Diretor da Fundação Instituto Gramsci di Roma – It. *E-mail:* segreteria@pec.fondazionegramsci.org

## RÉSUMÉ

Le rapport vise à restituer les éléments essentiels de la philosophie de la praxis d'Antonio Gramsci en suivant l'évolution de la rédaction des *Cahiers de prison*. L'originalité de la philosophie de la praxis découle de la conviction gramscienne qu'il y a la nécessité d'une profonde révision du "marxisme officiel", en se rattachant directement à Marx. Afin d'établir une théorie de la subjectivité (individuelle et collective), adaptée aux défis du XXe siècle, Gramsci articule la philosophie de la praxis en méthodologie de l'histoire et en gnoséologie de la politique, marquées par les catégories d'*hégémonie*, *révolution passive* et *guerre de position*. La conception de la politique comme lutte pour l'hégémonie est axée sur un réexamen du rôle des intellectuels qui était le maillon faible du marxisme traditionnel et sur le développement d'une philosophie comme vision du monde douée de « une éthique conforme ». Le développement d'une théorie historique du sujet, identifié par le mot «volonté collective», implique une révision du concept traditionnel de l'État-puissance et de l'identification de la politique avec l'Etat; l'affranchissement du réductionnisme sociologique inhérent à la conception de l'histoire comme histoire de luttes de classes ; une perception de l'histoire mondial fondée sur les principes de l'*interdépendance* et *mondialisation*. Le nouveau paradigme utilisé par Gramsci est la *traductibilité des langages* de la politique, de l'économie et de la philosophie qui remplace la «dialectique» de la structure et de la superstructure. Il se sert également d'une vision du XXe siècle caractérisée par le contraste entre le cosmopolitisme de l'économie et le nationalisme de la politique, dans le quel Gramsci voit la source de la Grande Guerre et la Grande Dépression des années Trente. La philosophie de la praxis gramscienne se définit par elle-même une «hérésie née sur le terrain de l'histoire de la liberté», caractérisée par l'unité entre la philosophie, la politique et l'histoire.

**Mot-clé:** Philosophie de la praxis. Hégémonie. État. Guerre de position.

Gramsci fu un pensatore politico, ma fu soprattutto un uomo d'azione, immerso nella lotta dal 1913, anno d'iscrizione al Partito socialista italiano, al novembre del 1926, quando venne arrestato e successivamente condannato a più di vent'anni di reclusione. Non si può parlare di un suo pensiero sistematico prima della stesura dei *Quaderni del carcere*, che

cominciò a scrivere nella primavera del 1929 interrompendone la stesura nel 1935, ormai esausto. La filosofia della praxis è dunque la forma del suo pensiero consegnato ai *Quaderni* e su di essi si baserà la mia esposizione.

### **Carattere «polemico» della filosofia della praxis**

Il piano di studi che originò i *Quaderni del carcere* mirava a una profonda revisione del marxismo, avviata, in verità, già nell'anno precedente l'arresto (VACCA 2012, p. 23-37). Ciò indusse Gramsci a uno studio sistematico del pensiero di Marx, a cui negli anni precedenti aveva attinto in modo parziale, per ragioni quasi sempre contingenti, facendone un uso polemico legato alla lotta politica interna al Partito socialista e comunista (IZZO, 2008, p. 553-554). La filosofia della praxis si sviluppò, quindi, come una rielaborazione originale della filosofia che Marx non aveva potuto o voluto elaborare, condensandone il nucleo fondamentale in poche formule.

Il bersaglio principale della filosofia della praxis è «il marxismo ufficiale»: Il marxismo aveva due compiti: combattere le ideologie moderne nella loro forma più raffinata e rischiarare le masse popolari, la cui cultura era medioevale. Questo secondo compito, che era fondamentale, ha assorbito tutte le forze, non solo «quantitativamente», ma «qualitativamente»; per ragioni «didattiche» il marxismo si è confuso con una forma di cultura un po' superiore alla mentalità popolare, ma inadeguata per combattere le altre ideologie delle classi colte, mentre il marxismo originario era proprio il superamento della più alta manifestazione culturale del suo tempo, la filosofia classica tedesca. Ne è nato un «marxismo» in «combinazione» [...] insufficiente per creare un nuovo movimento culturale che abbracci tutto l'uomo, in tutte le sue età e in tutte le sue condizioni sociali, unificando moralmente la società (IVI, p. 422-423).

La «combinazione» riguardava soprattutto lo scientismo positivistico che caratterizzava il marxismo sovietico, i cui testi principali, *La teoria del materialismo storico. Manuale popolare di sociologia*, di Bucharin, e il *Précis d'économie politique (L'économie politique e la théorie de l'économie soviétique)* di Lapidus e Ostrovitianov, sono duramente criticati da Gramsci, che considera quest'ultimo una «biassicazione di

cervelli ristretti e meschini, che solo per la posizione dogmatica riescono a mantenere una posizione non nella scienza, ma nella bibliografia marginale della scienza». (IVI, p. 1805-1806). Ma in generale il bersaglio principale della critica di Gramsci è l'”economismo”, che comprende varie filosofie dell'azione a loro volta influenzate dal marxismo (Bergson, Sorel, il pragmatismo e il sindacalismo anarchico, di cui Rosa Luxemburg è considerata l'espressione più alta). Il sindacalismo in particolare condivide per Gramsci l'errore teorico del liberismo che confonde la distinzione «metodica» di Stato e società civile con una distinzione «organica» (IVI, p. 460). Diverso è invece l'atteggiamento della filosofia della praxis nei confronti dell'idealismo e in particolare di Benedetto Croce, che, soprattutto dopo la lettura dei primi capitoli della *Storia d'Europa*, Gramsci considera «leader della cultura mondiale» (GRAMSCI; SCHUCHT, 1997, p. 975-976, 18 aprile 1932), assumendone la filosofia come termine di paragone necessario per rigenerare il marxismo (GRAMSCI, 1975, p. 1233).

In estrema sintesi, nella elaborazione della filosofica della praxis Gramsci assume «la concezione della storia etico-politica» del Croce «come un “canone empirico” di ricerca storica» utile a liberare il marxismo da ogni forma e incrostazione di determinismo (IVI, p. 1235).

## **La filosofia di Marx**

Lo studio sistematico del pensiero di Marx compiuto nel carcere di Turi abbraccia tutti gli scritti noti fino al 1931, posseduti da Gramsci in italiano, francese e tedesco (IVI, p. 3062-3063). Ma è nella *Prefazione* del 1859 a *Per la critica dell'economia politica* che egli individuò il cuore della filosofia di Marx e i principi fondamentali della filosofia della praxis. Conviene citarli nella traduzione che ne fece Gramsci stesso nella primavera del 1930, in concomitanza con l'inizio della stesura degli *Appunti di filosofia I* (Si veda la datazione stabilita da Gianni Francioni nell'edizione anastatica dei manoscritti dei *Quaderni*) (GRAMSCI, 2009, p. 3): Una formazione sociale non perisce prima che non siano sviluppate tutte le forze produttive per le quali essa è ancora sufficiente, e nuovi, più alti rapporti di produzione non ne abbiano preso il posto, prima che le condizioni materiali di esistenza di questi ultimi siano state covate nel seno

stesso della vecchia società. Perciò l'umanità si pone sempre solo quei compiti che essa può risolvere (GRAMSCI, 2007, p. 747).

A questi due «principii fondamentali» si deve aggiungere la concezione delle «ideologie», che nella stessa *Prefazione* sono definite le «forme [...] nel cui terreno gli uomini diventano consapevoli» del conflitto fondamentale della società capitalista «e lo risolvono» (IVI, p. 446). In polemica col Croce e con il «materialismo dialettico», che attribuiscono alle ideologie un carattere puramente strumentale o illusorio (forme di «falsa coscienza» elaborate per errore o per servire alla lotta politica e culturale immediata), Gramsci attribuisce a Marx il merito d'averne dimostrato la «realtà», ovvero la funzione espressiva di qualunque tipo di conflitto e di esperienza:

Marx afferma esplicitamente che gli uomini prendono coscienza dei loro compiti nel terreno ideologico, delle superstrutture, il che non è piccola affermazione di «realtà» (GRAMSCI, 1975, p. 437; MAGGIO, 1930).

Pertanto afferma che in Marx è già contenuta «in nuce anche [...] la teoria dell'egemonia» (IVI, p. 1315) che, come vedremo, costituisce il nucleo fondamentale e innovativo della filosofia della praxis. Dalla *Sacra famiglia*, invece, estrae il principio della *traducibilità* dei linguaggi (scientifici, politici, filosofici), la cui elaborazione funge da elemento catartico del revisionismo gramsciano.

### **La «questione» degli intellettuali e il concetto di «egemonia»**

Il revisionismo di Gramsci si configura come una metodologia della storia emancipata dal riduzionismo sociologico insito, quanto meno potenzialmente, nella visione della storia come storia delle lotte di classe, e una concezione della politica affrancata dal determinismo economico insito nella correlazione meccanica fra classi e Stato. Già nello scritto del '26 *Alcuni temi della questione meridionale*, Gramsci aveva individuato negli intellettuali l'anello mancante del materialismo storico poiché è l'esercizio delle loro funzioni tecniche e culturali a dare forma alle relazioni fra le

classi e i gruppi sociali, elaborando i contenuti ideali e morali dei rapporti fra governanti e governati, dirigenti e diretti (Gramsci 1971). Inoltre, nella lettera a Tania del 19 marzo 1927, elencando gli argomenti di cui avrebbe voluto occuparsi «intensamente e sistematicamente», aveva indicato al primo posto «una ricerca sugli intellettuali italiani, le loro origini, i loro raggruppamenti secondo le diverse correnti della cultura» e, richiamando lo scritto sulla questione meridionale, aveva dichiarato di voler «svolgere ampiamente la tesi che [aveva] allora abbozzato» (Gramsci Schucht 1997, pp. 61-62). Lo farà applicandosi innanzi tutto alla storia del Risorgimento, facendo scaturire dall'analisi stessa criteri d'indagine che delineano una nuova metodologia della storia e una nuova teoria della politica, fra loro strettamente intrecciate.

Com'è noto, i paragrafi 43 e 44 del *Quaderno 1*, scritti nel febbraio del 1930, contengono il nucleo fondamentale del «Quaderno» dedicato successivamente al Risorgimento italiano: Il *Quaderno 19* scritto a Formia fra il 1934 e il 1935. Conviene fermare l'attenzione innanzitutto sul titolo del paragrafo 24 del *Quaderno 19* che, rielaborando radicalmente quello del paragrafo 44 del *Quaderno 1*, evidenzia la revisione del marxismo compiuta da Gramsci nel quinquennio: *Direzione politica di classe prima e dopo l'andata al governo* recitava il titolo del par. 44 del *Quaderno 1*; *Il problema della direzione politica nella formazione e nello sviluppo della nazione e dello Stato moderno in Italia* è il titolo del par. 24 del *Quaderno 19*. Il mutamento del lessico testimonia che per Gramsci il problema storico del Risorgimento, come di qualunque altro fenomeno o periodo storico, è il problema della «direzione politica»; ma l'eliminazione del nesso fra «direzione politica» e classe dominante non indica un ripudio della concezione materialistica della storia, bensì contiene una specificazione del concetto di storia etico-politica per il cui chiarimento conviene prestare attenzione al concetto di *egemonia*. Assunto originariamente dal bolscevismo nella formula dell'«egemonia del proletariato», il concetto aveva subito fra il 1924 e il 1926 una progressiva estensione volta a emanciparlo dal vincolo di classe (VACCA, 2008, p. 77-122). L'affrancamento si compie nei *Quaderni*, dove il concetto di *egemonia* assume un valore euristico generale che lo porta a interpretare i processi storici non solo in basi ai rapporti di forza fra le classi sociali, ma anche in base alla qualità dei rapporti

fra governanti e governati, dirigenti e diretti. Per Gramsci il problema storico del Risorgimento è «il problema della connessione fra le [sue] varie correnti politiche, cioè dei loro rapporti reciproci e dei loro rapporti con i gruppi sociali omogenei o subordinati esistenti nelle varie sezioni (o settori) storiche del territorio nazionale». Il problema, quindi, è quello di spiegare perché prevalsero i moderati, imprimendo allo Stato unitario un indirizzo e un equilibrio che ne avrebbero condizionato tutta la storia successiva. La spiegazione fornita da Gramsci porta alla formulazione dei criteri che caratterizzano la sua metodologia della storia, la sua teoria della politica e la sua concezione degli intellettuali: «Il criterio metodologico su cui occorre fondare il proprio esame è questo: che la supremazia di un gruppo sociale si manifesta in due modi, come “dominio” e come “direzione intellettuale e morale” [...]. Un gruppo sociale può e deve essere dirigente già prima di conquistare il potere governativo», «ma deve continuare» a essere «dirigente» anche dopo averlo conquistato, «quando esercita il potere e anche se lo tiene fortemente in pugno». In altre parole, la direzione politica, sia prima sia dopo la conquista del potere, poggia su una combinazione di «dominio» e «direzione intellettuale e morale», senza la quale non può «essere mantenuta». Questa «combinazione», con cui si esplica l'*egemonia*, è il risultato di una determinata relazione fra i gruppi sociali e i loro rappresentanti, ovvero della *organicità* fra un determinato gruppo sociale e i suoi intellettuali:

I moderati erano intellettuali «condensati» già naturalmente dall'*organicità* dei loro rapporti con i gruppi sociali di cui erano l'espressione (per tutta una serie di essi si realizzava l'identità di rappresentato e rappresentante [...]: erano intellettuali e organizzatori politici e insieme capi d'azienda, grandi agricoltori, amministratori di tenute, imprenditori commerciali e industriali ecc.). Data questa condensazione e concentrazione organica, i moderati esercitavano una potente attrazione, in modo «spontaneo», su tutta la massa di intellettuali d'ogni grado esistente nella penisola.

Generalizzando i criteri che caratterizzavano questa analisi, Gramsci enunciava il nucleo fondamentale della sua teoria degli intellettuali:

Si rivela qui la consistenza metodologica di un criterio di ricerca storico-politica: non esiste una classe indipendente di intellettuali, ma ogni gruppo sociale ha un proprio cetto di intellettuali o tende a formarselo; però gli intellettuali della classe storicamente (e realisticamente) progressiva, nelle condizioni date, esercitano un tale potere d'attrazione che finiscono, in ultima analisi, col subordinarsi gli intellettuali degli altri gruppi sociali (GRAMSCI, 1975, p. 2010-2012).

Pochi mesi dopo la prima stesura delle note sul Risorgimento, nel novembre del 1930 Gramsci cominciò ad elaborare questi concetti in ampie note degli *Appunti di filosofia I* che confluirono nel *Quaderno 12*, intitolato *Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali e della cultura in Italia* (aprile-maggio 1932). Sono importanti innanzi tutto i criteri che consentono di distinguere storicamente i gruppi intellettuali: «Ogni gruppo sociale, scrive Gramsci, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico». Gramsci definisce questo tipo di intellettuali, *intellettuali organici*. «Ma ogni gruppo sociale “essenziale”, aggiunge subito dopo, emergendo alla storia dalla precedente struttura economica e come espressione di un suo sviluppo [...], ha trovato almeno nella storia finora svoltasi, categorie sociali preesistenti e che anzi apparivano come rappresentanti una continuità storica ininterrotta anche dai più complicati e radicali mutamenti delle forme sociali e politiche». Questo tipo di intellettuali Gramsci definisce «l'intellettuale tradizionale». La storicizzazione dei loro *ruoli* mette in discussione lo «spirito di casta» con cui i ceti intellettuali tendono a rappresentare se stessi, ma non ne impedisce una definizione unitaria, purché la si fondi sulle loro *funzioni*, che sono «organizzative e connettive» sia pure in diversi gradi, secondo che vengano esercitate nella «società civile» o nella «società politica». Conviene precisare che la figura di «intellettuale organico» per eccellenza della società borghese è, per Gramsci, «l'imprenditore capitalistico» sia perché «crea con sé il tecnico dell'industria, lo scienziato dell'economia

politica, l'organizzatore d'una nuova cultura, di un nuovo diritto ecc.», sia perché, «se non tutti gli imprenditori, almeno una élite di essi deve avere una capacità di organizzatore della società in generale, in tutto il suo complesso organismo di servizi, fino all'organismo statale» (IVI, p. 1513-1519).

### **La concezione dello Stato**

La teoria degli intellettuali origina una revisione della concezione dello Stato comune sia al pensiero liberale che al marxismo. Lo Stato, secondo Gramsci, risulta dall'«unità di società politica e società civile» e si fonda su un «equilibrio di compromesso» fra i gruppi sociali. Il luogo più emblematico del nesso fra la concezione dello Stato e la teoria degli intellettuali è la lettera a Tania Schucht del 7 settembre 1931, nella quale, accedendo alle insistenti richieste di Piero Sraffa, che lo pressava per conoscere gli sviluppi della sua riflessione, Gramsci scrive:

Io estendo molto la nozione di intellettuale e non mi limito alla nozione corrente che si riferisce ai grandi intellettuali. Questo studio porta anche a certe determinazioni del concetto di Stato che di solito è inteso come società politica (o dittatura o apparato coercitivo per conformare la massa popolare secondo il tipo di produzione o l'economia di un momento dato) e non come un equilibrio della Società politica con la Società civile (o egemonia di un gruppo sociale sull'intera società nazionale esercitata attraverso le organizzazioni così dette private, come la chiesa, i sindacati, le scuole ecc.) e appunto nella società civile specialmente operano gli intellettuali (GRAMSCI; SCHUCHT, 1997, p. 791).

La revisione riguarda innanzi tutto il «marxismo ufficiale», il nesso unilaterale e meccanico fra Stato e classe dominante, ovvero la concezione dello Stato come «dittatura di classe» tanto che sia la borghesia capitalistica, quanto che sia il proletariato moderno a esercitarla. In una celebre nota intitolata *La concezione dello Stato secondo la produttività (funzione) delle classi sociali* Gramsci scrive:

La concezione dello Stato secondo la funzione produttiva delle classi sociali non può essere applicata meccanicamente all'interpretazione della storia italiana ed europea dalla Rivoluzione francese fino a tutto il secolo XIX. Sebbene sia certo che per le classi fondamentali produttive (borghesia capitalistica e proletariato moderno) lo Stato non sia concepibile che come forma concreta di un determinato mondo economico, di un determinato sistema di produzione, non è detto che il rapporto di mezzo e fine sia facilmente determinabile e assuma l'aspetto di uno schema semplice e ovvio a prima evidenza. [...] Si presenta il problema complesso dei rapporti delle forze interne del paese dato, del rapporto delle forze internazionali, della posizione geopolitica del paese dato (GRAMSCI, 1975, p. 1359-1360).

Il richiamo al «rapporto delle forze internazionali» introduce una novità fondamentale nella visione gramsciana della storia contemporanea, *il principio di interdipendenza*. In verità, in una concezione dello Stato come «equilibrio della società politica e della società civile» il principio d'interdipendenza è già applicato alla vita interna dello Stato in quanto regolatore dei rapporti fra le classi per evitare che i loro conflitti precipitino nella «comune rovina» (Marx). Ma è nel sistema delle relazioni internazionali che il principio d'interdipendenza emerge come tratto distintivo della concezione gramsciana della politica e dello Stato. Si illumina così un'ulteriore determinazione del concetto di egemonia, che sancisce il carattere anacronistico del «concetto politico della così detta “rivoluzione in permanenza” sorto prima del 1848, come espressione scientificamente elaborata delle esperienze giacobine dal 1789 al Termidoro». La critica di anacronismo della teoria della «rivoluzione in permanenza» si inserisce nella riflessione generale sulla politica nell'epoca inaugurata dalla formazione d'un'economia mondiale unitaria. «La formula [della “rivoluzione in permanenza”] – scrive Gramsci – è propria d'un periodo storico in cui non esistevano ancora i grandi partiti politici di massa e i grandi sindacati economici e la società era ancora, per dir così, allo stato di fluidità sotto molti aspetti». Fra questi aspetti egli indica anche «la maggiore autonomia delle economie nazionali dai rapporti economici del mercato mondiale» e osserva che «nel periodo

dopo il 1870, con l'espansione coloniale europea, tutti questi elementi mutano, i rapporti organizzativi interni e internazionali dello Stato diventano più complessi e massicci e la formula quarantottesca della "rivoluzione permanente" viene elaborata e superata nella scienza politica nella formula di "egemonia civile"» (GRAMSCI, 1975, p. 1566). In altre parole, nel periodo successivo al 1870 è decisivo nella concezione dello Stato, oltre al nesso fra società politica e società civile, il *nesso nazionale-internazionale*. Il terreno della lotta per l'egemonia è nazionale, ma la lotta si decide in base alle diverse combinazioni possibili di politica interna e politica internazionale, e prevalgono le forze capaci di prospettare le «combinazioni» più vantaggiose. Il nesso nazionale-internazionale rientra quindi nella definizione dello Stato come «equilibrio di compromesso» fra i gruppi sociali che lo compongono poiché l'esercizio dell'egemonia non può prescindere dall'interdipendenza che caratterizza la vita delle nazioni nel mondo contemporaneo. Non può prescindere né come vincolo, né come possibilità di irradiare all'esterno i contenuti etico-civili su cui si fonda (IVI, p. 1584).

Il punto d'arrivo della concezione gramsciana dello Stato è distante sia dal «marxismo ufficiale», sia dal contrattualismo liberale: lo Stato è per Gramsci «tutto il complesso di *attività* pratiche e teoriche con cui *la classe dirigente giustifica e mantiene* il suo dominio non solo ma riesce ad *ottenere il consenso attivo dei governati*» (IVI, p. 1765, sottolineature mie).

## La crisi e l'Europa

Gli anni in cui Gramsci scrisse i *Quaderni* erano dominati dalla dissoluzione della civiltà liberale. La sua riflessione quindi si accentrò sulla crisi dello Stato. Percepita inizialmente come crisi del parlamentarismo (IVI, p. 58-59), alla fine del 1930 fu tematizzata come *crisi dello Stato nazionale*:

Oggi si verifica nel mondo moderno un fenomeno simile a quello del distacco tra «spirituale» e «temporale» nel Medio Evo: [...] I raggruppamenti sociali regressivi e conservativi si riducono sempre più alla loro fase iniziale economico-corporativa, mentre i

raggruppamenti progressivi e innovatori si trovano ancora nella loro fase iniziale economico-corporativa; gli intellettuali tradizionali, staccandosi dal raggruppamento sociale al quale avevano dato finora la forma più alta e comprensiva e quindi la coscienza più vasta e perfetta dello Stato moderno [...] compiono un atto di incalcolabile portata storica: segnano e sanzionano la crisi statale nella sua forma decisiva (IVI, p. 690-691).

Nel gennaio del 1932 Gramsci fa risalire l'origine della crisi alla Grande Guerra, ma nel giugno del '33 considera la guerra stessa una conseguenza della crisi originata dalla crescente iniziativa delle masse organizzate negli Stati europei che aveva fatto saltare gli equilibri della società borghese a datare dalla fine dell'800:

La guerra del '14-18 rappresenta una frattura storica, nel senso che tutta una serie di questioni che molecolarmente si accumulavano prima del 1914 hanno appunto fatto "mucchio", modificando la struttura generale del processo precedente: basta pensare all'importanza che ha assunto il fenomeno sindacale, termine generale in cui si assommano diversi problemi e processi di sviluppo di diversa importanza e significato (parlamentarismo, organizzazione industriale, democrazia, liberalismo, ecc.), ma che obiettivamente riflette il fatto che una nuova forza sociale si è costituita, ha un peso non più trascurabile, ecc. ecc. (IVI, p. 1824).

La diversa datazione è il frutto della elaborazione di una teoria generale delle crisi a cui Gramsci era giunto nel febbraio del '33 osservando gli sviluppi della crisi del 1929 ed elaborando una spiegazione unitaria di un insieme di fenomeni: dalla crisi della prima globalizzazione (quella degli anni Ottanta dell'Ottocento), alla prima guerra mondiale, alla crisi del '29 e alla crisi dello Stato. Tra i punti salienti della sua teoria, si evidenzia il ripudio della dottrina della guerra inevitabile, propugnata dal «marxismo ufficiale» sia della Seconda che della Terza Internazionale. Per Gramsci la guerra non è la conseguenza ineluttabile del capitalismo o dell'imperialismo, ma è causata da determinate politiche delle classi dirigenti come il protezionismo e il nazionalismo. La spiegazione della

guerra e delle crisi si riassume, quindi, nella incapacità o nel rifiuto delle classi dirigenti di risolvere le asimmetrie sempre più stridenti fra il cosmopolitismo dell'economia e il nazionalismo della politica, superando l'orizzonte dello Stato nazionale come soggetto egemone del politico. Gramsci sottolinea che per spiegare la crisi del 1929 non si deve cercare una causa unica e tanto meno isolare una o l'altra manifestazione economica che la crisi ha assunto nel corso di quattro anni. Si deve invece cercare di comprendere storicamente l'intero processo mondiale del dopoguerra: «Tutto il dopoguerra è crisi, con tentativi di ovviarla, che volta a volta hanno fortuna in questo o quel paese, niente altro». Poi aggiunge che «per alcuni (e forse non a torto) la guerra stessa è una manifestazione della crisi, anzi la prima manifestazione» poiché era stata «la risposta politica e organizzativa» delle élite europee alla crisi complessiva della civiltà liberale. Quindi formula un paradigma esplicativo della Grande Guerra e della Grande Crisi che contiene l'abbozzo d'una vera e propria teoria generale delle crisi:

Una delle contraddizioni fondamentali è questa: che mentre la vita economica ha come premessa necessaria l'internazionalismo o meglio il cosmopolitismo, la vita statale si è sempre più sviluppata nel senso del «nazionalismo» (IVI, p. 1755-1756).

Conviene ricordare che Gramsci elabora qui teoricamente una interpretazione dell'origine della Grande Guerra che aveva già formulato negli anni '16-18 ponendo il tema della sovranazionalità (RAPONE, 2011, p. 189-258). Allora la questione gli si era presentata come alternativa fra la prospettiva della Società delle Nazioni formulata da Wilson e la rivoluzione mondiale prospettata da Lenin e, dopo la bocciatura della prima da parte del Senato americano, aveva optato entusiasticamente per la seconda. Ora il tema gli si prospetta in termini diversi: la storia mondiale è caratterizzata dall'intensificarsi tanto del «cosmopolitismo» economico, quanto del nazionalismo politico, e il tema del «conguagliamento» fra politica ed economia si prospetta come problema del governo delle crescenti interdipendenze e delle loro ancora più stringenti asimmetrie. La prospettiva dell'unificazione economica del genere umano (che

appare sempre meno utopica) non può essere concepita che per tappe, e l'obiettivo che appare più concreto è quello di favorire la regionalizzazione dell'economia mondiale:

Esiste oggi una coscienza culturale europea ed esiste una serie di manifestazioni di intellettuali e uomini politici che sostengono la necessità di una unione europea: si può anche dire che il processo storico tende a questa unione e che esistono molte forze materiali che solo in questa unione potranno svilupparsi: se fra X anni questa unione sarà realizzata la parola «nazionalismo» avrà lo stesso valore archeologico che l'attuale «municipalismo» (GRAMSCI, 1975, p. 748).

Ma, piuttosto che a una vera e propria professione di europeismo, la riflessione di Gramsci è orientata a una revisione della prospettiva della «rivoluzione mondiale». Egli non vede nella borghesia europea forze che possano prevalere sui nazionalismi ormai dilaganti e assegna al proletariato la missione di costruire la *sovranazionalità*. Se si vuole, è una rielaborazione della prospettiva degli “Stati Uniti sovietisti d'Europa” dei primi anni Venti in chiave gradualistica, volta a riformulare il nesso nazionale internazionale nella politica dei partiti operai europei. Infatti, nella nota dedicata allo scritto di Stalin *Intervista con la prima delegazione operaia americana* del 1927, ribadito il concetto che il terreno della lotta per l'egemonia è il territorio nazionale, Gramsci aggiunge:

Una classe di carattere internazionale [il proletariato, ndr.] in quanto guida strati sociali strettamente nazionali (intellettuali) e anzi spesso meno ancora che nazionali, particolaristi e municipalisti (i contadini), deve «nazionalizzarsi», in un certo senso, e questo senso non è d'altronde molto stretto, perché prima che si formino le condizioni di una economia secondo un piano mondiale, è necessario attraversare fasi molteplici in cui le combinazioni regionali (di gruppi di nazioni) possono essere varie (IVI, p. 1726).

L'adesione alla prospettiva della sovranazionalità europea risaliva al marzo del '31; il pronunciamento a favore del regionalismo economico risale al febbraio 1933 e presuppone la generalizzazione del concetto

di «rivoluzione passiva», che analizzeremo nel prossimo paragrafo. Il punto d'arrivo della riflessione sul nesso nazionale-internazionale è nella proposta di un «cosmopolitismo di tipo moderno», il cui protagonista sia «l'uomo lavoro», e risale al novembre 1932. Si può dire che in essa culmini la revisione gramsciana della politica del Komintern assegnando alle classi lavoratrici il compito di «collaborare a ricostruire il mondo economicamente in modo unitario» (Ivi, p. 1988). Il concetto di «cosmopolitismo di tipo moderno» fa riferimento alla «tradizione» italiana, ma appare chiaramente rivolto a sostituire il concetto di internazionalismo.

### **La teoria della storia**

L'incidenza della prima guerra mondiale sul pensiero di Gramsci si manifesta anche attraverso la presenza nel suo linguaggio politico di metafore militari mutate molto spesso dal linguaggio del bolscevismo. Il caso più rilevante è l'espressione «guerra di posizione», con la quale avvia la riflessione sul mutamento del carattere della politica nel corso della guerra e soprattutto dopo di essa. La riflessione, originata da problemi di strategia politica, era cominciata ben prima della stesura dei *Quaderni*, ma fra la fine del 1930 e l'estate del 1931 raggiunge una elaborazione compiuta. Il punto di partenza è il problema della «traduzione» della lezione dell'Ottobre in un nuovo linguaggio politico. Gramsci riprende il tema delle differenze morfologiche fra Oriente e Occidente che aveva già evocato nella lettera del 9 febbraio 1924 a Togliatti e Terracini (GRAMSCI, 1992, p. 233) per escludere la reiterabilità della Rivoluzione russa in Europa (GRAMSCI, 1975, p. 865-867) e allunga lo sguardo ai mutamenti della politica mondiale, traendone conclusioni decisive. La prima è che, dato il livello raggiunto dall'organizzazione permanente delle forze sociali, i caratteri generali della politica sono cambiati: la politica è divenuta un «assedio reciproco», cioè *lotta per l'egemonia*. La seconda introduce un nuovo modo di concepire il mutamento storico. Infatti, al concetto di «guerra di posizione in politica», corrisponde quello di «rivoluzione passiva» nell'indagine storica (IVI, p. 1766-1767); conviene quindi esaminarne le applicazioni più significative e i successivi approfondimenti.

L'espressione «rivoluzione passiva» era mutuata dal *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* di Vincenzo Cuoco e venne impiegata nella stesura finale delle note sul Risorgimento per evidenziarne la differenza dalla Rivoluzione francese, ma esaminando gli altri casi a cui Gramsci applica il concetto si vede come ne estenda progressivamente il significato. Il primo caso riguarda il fascismo ed è databile all'aprile-maggio 1932: «Si avrebbe una rivoluzione passiva, egli scrive, nel fatto che per l'intervento legislativo dello Stato e attraverso l'organizzazione corporativa, nella struttura economica del paese verrebbero introdotte modificazioni più o meno profonde per accentuare l'elemento "piano di produzione", verrebbe accentuata cioè la socializzazione e cooperazione della produzione senza per ciò toccare (e limitandosi solo a regolare e controllare) l'appropriazione individuale e di gruppo del profitto». La considerazione del corporativismo fascista come una forma di «rivoluzione passiva» presuppone un giudizio di fatto e una valutazione politica: il primo è che con la Grande Guerra sia cominciata in forme anche molto diverse da paese a paese una trasformazione irreversibile delle economie capitalistiche in «economie programmate». La seconda è che «l'economia programmatica» corrisponde al quadro teorico del socialismo, piuttosto che a quello del liberalismo, ma il mutamento non avviene sotto la guida dei «gruppi sociali progressivi e innovativi», bensì sotto la direzione delle classi dirigenti tradizionali che la piegano al fine di conservare il loro dominio. Il processo assume quindi la forma di una «rivoluzione passiva» in quanto non sono i «gruppi sociali» che dal punto di vista della storia mondiale dovrebbero considerarsi «innovativi e progressivi» a promuoverla, ma anzi la subiscono (IVI, p. 1228). Quindi, nel luglio del 1933 Gramsci estende il concetto di «rivoluzione passiva» all'interpretazione «di ogni epoca complessa di rivolgimenti storici» e lo propone come «criterio di interpretazione» valido per qualunque periodo storico in cui alle forze dirigenti non si contrappongano «altri elementi attivi in modo dominante» (IVI, p. 1827).

La «rivoluzione passiva» appare un fenomeno tipicamente europeo, una reazione alle due rivoluzioni – quella francese del 1789 e quella russa del 1917-, i cui protagonisti sono gli Stati moderni nell'Europa continentale dopo l'età napoleonica e, dopo il 1921, il fascismo. Ma il riconoscimento che nell'involucro del fascismo possa svilupparsi un'economia programmatica evoca un orizzonte più ampio di quello europeo e l'estensione del concetto

di «rivoluzione passiva» all’America fordista. Nel *Quaderno 22*, intitolato *Americanismo e fordismo*, Gramsci si domanda «se l’americanismo possa costituire un’”epoca storica”, se cioè possa determinare uno svolgimento graduale del tipo [...] delle “rivoluzioni passive” proprie del secolo scorso» (IVI, p. 2140). L’attenzione è rivolta innanzi tutto al taylorismo e al fordismo, cioè alle innovazioni introdotte dagli industriali americani nell’organizzazione del lavoro e dei consumi per «superare la legge della caduta del saggio di profitto» (IVI, p. 2140). Americanismo e fordismo rappresentano quindi l’esempio più avanzato della «necessità immanente di giungere all’organizzazione di un’economia programmatica» (Ivi, p.2139) e «il maggior sforzo collettivo verificatosi finora per creare con rapidità inaudita e con una coscienza del fine mai vista nella storia, un tipo nuovo di lavoratore e di uomo» (IVI, p. 2165).

Tuttavia, l’americanismo non costituisce «un nuovo tipo di civiltà» poiché non è che una forma più evoluta di dominio capitalistico («nulla è mutato nel carattere e nei rapporti dei gruppi fondamentali»): «Si tratta di un prolungamento organico e di una intensificazione della civiltà europea, che ha solo assunto un’epidermide nuova nel clima americano» (IVI, p. 2180). Nel mondo tra le due guerre la «rivoluzione passiva» abbraccia dunque una serie di fenomeni nuovi che interessano tanto l’Europa, quanto gli Stati Uniti. Sono fenomeni progressivi ma transitori, che non mutano il carattere dell’epoca: un’età di crisi, in cui «il vecchio muore e il nuovo non può nascere» (IVI, p. 311).

### **La costituzione del soggetto politico**

Come si vede, la concezione della storia è una componente fondamentale del dispositivo teorico dell’egemonia. Ma il concetto di egemonia, scrive Gramsci, costituisce «uno sviluppo pratico teorico della filosofia della praxis». Conviene quindi esaminarne l’elaborazione filosofica. «Lo sviluppo politico del concetto di egemonia rappresenta un grande progresso filosofico oltre che politico-pratico, perché necessariamente involge e suppone una unità intellettuale e una etica conforme a una concezione del reale che ha superato il senso comune ed è diventata, sia pure entro limiti ancora ristretti, critica» (Ivi, pp. 1385-

86). Il processo riguarda tanto il soggetto individuale, quanto i soggetti collettivi e consiste nella conquista di «un'autocoscienza in cui teoria e pratica finalmente si unificano». Si tratta, in entrambi i casi, di «una lotta di “egemonie”» che per i singoli si risolve con l'acquisizione della consapevolezza «di essere parte di una determinata forza egemonica» (IVI, p. 1385). Il soggetto storico, invece, si configura come formazione di una «volontà collettiva» il cui anello fondamentale è il partito politico.

Nella concezione del partito politico la revisione gramsciana del «marxismo ufficiale» si percepisce in tutta la sua profondità. Il percorso è scandito da una riflessione sempre più critica sulla coppia *struttura-sovrastuttura*, che culmina nel suo abbandono. In un primo momento (*Appunti di filosofia I*, ottobre 1930) Gramsci considera i «rapporti tra strutture e superstrutture [...] il problema cruciale del materialismo storico» cercando di piegare i due principi della *Prefazione* del 1859 ad una «metodologia storica» non deterministica (Ivi, pp. 457 e seguenti). Nel febbraio del 1932 (*Appunti di filosofia III*), quando stava per iniziare il raggruppamento delle note precedenti nei «Quaderni speciali», riprende «la proposizione che “la società non si pone problemi per la cui soluzione non esistono già le premesse materiali”» e la commenta così:

È il problema della formazione di una volontà collettiva che dipende immediatamente da questa proposizione e analizzare criticamente cosa la proposizione significhi importa ricercare come appunto si formino le volontà collettive permanenti, e come tali volontà si proponano dei fini immediati e mediati concreti, cioè una linea d'azione collettiva. Si tratta di processi di sviluppo più o meno lunghi, e raramente di esplosioni «sintetiche improvvise» (IVI, p. 1057).

Il problema viene quindi riformulato nella domanda su «come nasce il movimento storico sulla base della struttura» (IVI, p. 1422) e, dopo aver elaborato il concetto di «traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofici», «il problema dei rapporti tra struttura e superstrutture» è trasformato in quello dell'«analisi delle situazioni: rapporti di forza» (IVI, p. 1578 e seguenti). Questo consente a Gramsci di sostituire il concetto di

«necessità storica» con quello di «regolarità» che Marx avrebbe ricavato dalla scoperta del «mercato determinato» dovuta a David Ricardo (IVI, p. 1477-1479) e postula un concetto di *previsione* diverso da quello delle scienze sperimentali poiché include l'intervento attivo del soggetto operante («Realmente si “prevede” nel momento in cui si opera, in cui si applica uno sforzo volontario e quindi si contribuisce concretamente a creare il risultato “preveduto”. La previsione si rivela quindi non come un atto scientifico di conoscenza, ma come l'espressione astratta dello sforzo che si fa, il modo pratico di creare una volontà collettiva») (IVI, p. 1403-1404). Si può aggiungere che questo implica anche una particolare impostazione del rapporto fra scienza e filosofia: per la filosofia della praxis le scienze sperimentali, definite ciascuna dalla propria metodologia, costituiscono la sezione più sviluppata delle forze produttive e la forza motrice dell'unificazione del genere umano; ma hanno rilevanza teorica non per le ideologie che se ne possono derivare, bensì per il modo in cui intervengono nella dialettica fra forze produttive e rapporti di produzione (IVI, p. 1403-1404, 1413-1416, 1442-1445).

Il ripudio della coppia struttura-sovrastuttura coincide con l'inizio della stesura dei “Quaderni speciali” e in particolare del *Quaderno 12*. Ci pare, quindi, che, abbandonati i tentativi precedenti di dare una risposta non deterministica al problema della formazione della “volontà collettiva” rielaborando il dispositivo teorico della *Prefazione* del '59, Gramsci si liberi del tutto della prima parte di essa e traduca il problema della causazione storica in quello dell'unificazione di teoria e pratica che viene impostato non come problema filosofico, ma come problema storico della creazione di un determinato tipo di intellettuali:

L'unità di teoria e pratica non è [...] un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico [...]: una massa non si «distingue» e non diventa indipendente «per sé» senza organizzarsi (in senso lato) e non c'è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l'aspetto teorico del nesso teoria – pratica si distingua concretamente in uno strato di persone «specializzate» nell'elaborazione concettuale e filosofica (IVI, p. 1385-1386).

Nel mondo moderno i protagonisti di questa creazione sono i partiti politici (IVI, p. 1387). Gramsci non ha una concezione sociologica ma storico-filosofica del partito politico; il compito del partito è infatti quello di promuovere l'unità di teoria e pratica selezionando i ceti dirigenti dei diversi gruppi sociali. Sotto questo aspetto il concetto di partito è strettamente connesso a quello di «volontà collettiva», della quale costituisce, per così dire, una funzione. Ma non si tratta di entità distinte, bensì di due momenti di una concezione processuale del soggetto come *risultato* di molteplici interazione fra intellettuali e masse. Infatti le funzioni del partito politico possono essere assolve anche da altri attori, come ad esempio i giornali (IVI, p. 104) o grandi figure intellettuali particolarmente operose, come Benedetto Croce. Gramsci definisce il partito «un elemento di società complessa nel quale già abbia inizio il concretarsi di una volontà collettiva riconosciuta e affermata parzialmente nell'azione»; ovvero «la prima cellula in cui si riassumono dei germi di volontà collettiva che tendono a divenire universali e totali» (IVI, p. 1558). La funzione fondamentale del partito politico è quindi quella di promuovere lo sviluppo di una volontà collettiva capace di unificare il popolo-nazione (IVI, p. 1630).

Abbiamo già esaminato la funzione nazionale del partito politico a proposito del «cosmopolitismo di tipo moderno»; conviene specificare il modo in cui il partito deve operare per promuovere la migliore combinazione possibile dei fattori nazionali ed internazionali della vita statale. La sua azione «consiste nella ricerca di ciò che è uguale nell'apparente disformità e invece distinto e anche opposto nell'apparente uniformità per organizzare e connettere strettamente ciò che è simile, ma in modo che l'organamento e la connessione appaiano una necessità pratica e "induttiva", sperimentale e non il risultato di un processo razionalistico, deduttivo, astrattistico, cioè degli intellettuali puri (o puri asini)». In questo processo consiste l'unità di teoria e pratica, e i rapporti fra intellettuali e masse si trasformano:

Questo lavoro continuo per sceverare l'elemento «internazionale» e «unitario» nella realtà nazionale e localistica è in realtà l'azione politica concreta, l'attività sola produttrice di progresso storico. Esso richiede una organica unità tra teoria e pratica, tra ceti intellettuali e masse popolari, tra governanti e governati (IVI, p. 1635).

La filosofia della praxis consiste quindi in una teoria della costituzione dei soggetti politici che Gramsci considera «il coronamento di tutto [il] movimento di riforma intellettuale e morale» dell'età moderna, corrispondente «al nesso Riforma protestante + Rivoluzione francese [...] dialettizzato nel contrasto tra cultura popolare e alta cultura [...]. È una filosofia che è anche una politica e una politica che è anche una filosofia» (Ivi, p. 1860). Una filosofia che si propone di elevare «l'elemento degli strati depressi della società» e perciò presuppone «una precedente riforma economica e un mutamento nella posizione sociale e nel mondo economico» (IVI, p. 1561).

### **Opere di Antonio Gramsci**

- 1) Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fubini, Torino 1965.
- 2) Antonio Gramsci, *Socialismo e fascismo. L'ordine Nuovo 1921-1922*, Torino 1966.
- 3) Antonio Gramsci, *La costruzione del partito comunista 1923-1926*, Torino 1971.
- 4) Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana, Torino 1975.
- 5) Antonio Gramsci, *Cronache Torinesi 1913-1917*, a cura di Sergio Caprioglio, Torino 1980.
- 6) Antonio Gramsci, *La città futura 1917-1918*, a cura di Sergio Caprioglio, Torino 1982.
- 7) Antonio Gramsci, *Il nostro Marx 1918-1919*, a cura di Sergio Caprioglio, Torino 1984.
- 8) Antonio Gramsci, *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci, Torino 1987.
- 9) Antonio Gramsci, *Lettere 1906-1926*, a cura di Antonio A. Santucci, Torino 1992.
- 10) Antonio Gramsci-Tania Schucht, *Lettere 1926-1935*, a cura di Aldo Natoli e Chiara Daniele, Torino 1997.
- 11) Antonio Gramsci, *Quaderni di traduzioni (1929-1932)*, a cura di

Giuseppe Cospito e Gianni Francioni, Edizione nazionale degli scritti di Antonio Gramsci, Roma 2007.

12) Antonio Gramsci, *Epistolario 1 gennaio 1906-dicembre 1922*, a cura di David Bidussa, Francesco Giasi, Gadi Luzzatto Voghera e Maria Luisa Righi, Edizione nazionale degli scritti di Antonio Gramsci, Roma 2009.

13) Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione anastatica dei manoscritti a cura di Gianni Francioni, Roma 2009.

### **Riferimenti bibliografici**

COSPITO, Giuseppe. *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei "Quaderni del carcere"*. Napoli: Bibliopolis, 2011.

FRANCIONI, Gianni. *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"*. Napoli: Bibliopolis, 1984.

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

GRAMSCI, A. *La costruzione del partito comunista 1923-1926*. Torino: Einaudi, 1971.

\_\_\_\_\_. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1975.

\_\_\_\_\_. *Quaderni del carcere*. Edizione anastatica dei manoscritti a cura di Gianni Francioni. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana 2009.

\_\_\_\_\_. *Lettere del carcere 1926-1935*. A cura di Aldo Natoli; Chiara Daniele. Torino: Einaudi, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lettere 1906-1926*. A cura di Antonio A. Santucci. Torino: Einaudi, 1992.

\_\_\_\_\_. *L'Ordine Nuovo 1919-1920*. A cura di Valentino Gerratana; Antonio A. Santucci. Torino: Einaudi, 1987.

IZZO; FRANCESCA. *Democrazia e cosmopolitismo in Antonio Gramsci*. Roma: Carocci, 2010.

PAGGI, Leonardo. *Gramsci e il moderno Principe. Nella crisi del socialismo italiano*. Roma: Editori Riuniti, 1970.

\_\_\_\_\_. *Le strategie del potere in Gramsci. Tra fascismo e socialismo in un paese solo*. Roma: Editori Riuniti, 1984.

RAPONE, Leonardo. *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*. Roma: Carocci, 2011.

SPRIANO, Paolo. *Gramsci in carcere e il partito*, Roma: Editori Riuniti, 1977.

TOGLIATTI, Palmiro. *Scritti su Gramsci*. A cura di Guido Liguori. Roma: Editori Riuniti, 2001.

VACCA, Giuseppe. *Gramsci e Togliatti*. Roma: Editori Riuniti, 1991.

\_\_\_\_\_. Dall'”egemonia del proletariato” all'”egemonia civile”. Il concetto di egemonia negli scritti di Gramsci fra il 1926 e il 1935. In: D’ORSI, Angelo.; CHIAROTTO, Francesca (Curatori). *Egemonie*. Napoli: Dante & Descartes, 2008.

\_\_\_\_\_. Antonio Gramsci interprete del Risorgimento: una presenza controversa. In: \_\_\_\_\_. *Annali della Fondazione Feltrinelli 2008*, Milano, 2011. p. 67-105.

\_\_\_\_\_. *Vita e pensiero di Antonio Gramsci (1926-1937)*. Torino: Einaudi, 2012.

\_\_\_\_\_. *Gramsci nel suo tempo*. Atti del convegno della Fondazione Istituto Gramsci del dicembre 2007. A cura di Francesco Giasi. Roma: Carocci, 2008.

*Data de registro: 10/03/2014*

*Data de aceite: 23/04/2014*



## IDEOLOGIA EM MARX E EM GRAMSCI

*Fabio Frosini\**

### RESUMO

A tese mais difundida sobre a noção gramsciana de ideologia é que ela depende mais de Lênin que de Marx, enquanto é uma concepção neutra e descritiva e não crítica. Neste artigo, demonstra-se que esta tese é falsa. Para chegar a esta conclusão, mostrarei que: A) a noção de ideologia como “falsa consciência” é o resultado de uma simplificação realizada por Engels, e que a noção de ideologia elaborada nos anos 1840 por Marx e Engels é muito mais complexa; B) esta inclui, de fato, a capacidade de substituir de modo imaginário a práxis social real. Enquanto tal, a ideologia implica também que a sua crítica não pode ser um “desvelamento” teórico, mas a construção política, prática de um substituto real deste substituto imaginário; C) a conclusão é que só Gramsci, entre os marxistas, apreendeu a complexidade do conceito de ideologia e o desenvolveu de modo consequente como sinônimo de um processo de constituição de verdade/realidade.

**Palavras-chave:** Karl Marx. Antônio Gramsci. Ideologia e verdade. Hegemonia.

### ABSTRACT

According to the accepted reading, Gramsci's notion of ideology arises more from Lenin than from Marx, since it is neutral and descriptive rather than critical. In this paper, however, we show this argument to be incorrect. To reach to this conclusion we shall argue that: A) the notion of ideology as “false consciousness” results from a simplification made by Engels, whereas the concept of ideology, as it is elaborated by Marx and Engels in the 1840s, is much more multifaceted; B) the concept of

---

\* Pesquisador em História da Filosofia no Departamento de Ciências do Homem da Universidade de Urbino-Itália. Membro da International Gramsci Society-Italia, membro de Comitê Científico da Fundação Instituto Gramsci-Roma-Itália. *E-mail:* fabio.frosini@uniurb.it

ideology includes in fact the ability to substitute the real social praxis with an imaginary one. As such, the notion of ideology implies also that its critique cannot be reduced to a mere theoretical “unveiling”, but rather it must consist in the political, practical production of a real substitute for the imaginary one; and C) the conclusion is that only Gramsci, among marxists, grasped the complexity of the notion of ideology and developed it in a consistent manner as a synonym for a process of truth/reality constitution.

**Keywords:** Karl Marx. Antonio Gramsci. Ideology and truth. Hegemony.

## 1 “Falsches Bewusstsein”<sup>1</sup>

O objeto da minha intervenção é uma noção que na história do marxismo é tão difundida quanto obscura: ideologia. Se considerarmos o *Marx-Engels Verzeichnis*, que em 1989 concluiu a publicação dos *Werke*, o termo *Ideologie* é distinto em duas grandes acepções, uma geral e uma particular. Em geral, ideologia equivale a *Überbau* (superestrutura); em particular, essa, por sua vez, significa “forma da consciência social de caráter idealístico e limitada por uma perspectiva de classe”<sup>2</sup>.

Mais adiante, voltarei à primeira acepção. No momento, nos deteremos na segunda. Esta, como se mostra evidente, gira em torno do manuscrito que os editores póstumos intitularam, em 1932, *Die deutsche*

---

<sup>1</sup> Falsa consciência.

<sup>2</sup> MARX, K.; ENGELS, F. *Sachregister (Band 1-39)*. Berlin: Dietz, 2009<sup>2</sup> (1989), p. 310. Para uma apresentação geral do conceito em Marx, ver LUPORINI, C.; PAPI, F. Ideologia. In: PAPI, F. *Dizionario Marx Engels*. Bologna: Zanichelli, 1983, p. 195-197; REHMANN, J. *Theories of ideology. The powers of alienation and subjection*. Leiden: Brill, 2013, p. 21-60. Uma rápida reconstrução das diversas acepções de ideologia de Marx a Gramsci em FERGNANI, F. Il concetto di ideologia nel materialismo storico. In: “*Rivista di filosofia*”, LVI, 1965, n. 2, p. 195-212; e ainda In: FERGNANI, F. *Marxismo e filosofia contemporânea*. Cremona: Gianni Mangiarotti Editore, [s.d., mas em 1964], p. 75-89. Também, para um panorama mais amplo, que compreende o marxismo, mas não se limita a este, ver EAGLETON, T. *Ideology: an introduction*. London/New York: Verso, 1991; S. ŽIZEK. *Mapping ideology*. London/New York: Verso, 1994. Sobre Gramsci, ver LIGUORI, G. Ideologia. In: FROSINI, F.; LIGUORI, G. *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei quaderni del carcere*. Roma: Carocci, 2004, p. 131-149; REHMANN, J. 2013, p. 117-146.

*Ideologie (A ideologia alemã)*. Mas, muito antes, essa se tornou popular no marxismo da Segunda Internacional por Engels que, em uma carta de 1893 a Franz Mehring, cunhou também para esta uma definição sintética e aparentemente clara, que depois todos adotaram como “oficial”: a ideologia é a “consciência falsa”<sup>3</sup>:

a ideologia – escreve Engels – é um processo que o considerado pensador desenvolve conscienciosamente [*mit Bewusstsein*], mas com uma consciência falsa [*falschen Bewusstsein*]. As verdadeiras forças motrizes que movem este processo [de pensamento] lhes restam desconhecidas, do contrário não se trataria, exatamente, de um processo ideológico<sup>4</sup>.

A ideologia não se caracteriza pela desonestidade do ideólogo. Engels, aliás, escreve que ele cumpre o próprio trabalho “conscienciosamente”. Então, o ideólogo não tem intenção de “enganar”: ele, ao contrário, “crê” dizer coisas verdadeiras. O verdadeiro pensador não se opõe ao ideólogo pela sua desonestidade, mas porque é capaz de “preencher” a sua consciência de conteúdos reais, que são as verdadeiras “forças motrizes” do processo mental.

Enfim, a diferença entre consciência “falsa” e consciência “verdadeira” está na capacidade de individuar o modo como os pensamentos nascem. Como Engels escreve com grande clareza em *Ludwig Feuerbach*, publicado em opúsculo em 1888, tem-se ideologia quando “se tratam os pensamentos como substâncias independentes, que se desenvolvem umas das outras, submetidas somente às próprias leis”. Aos ideólogos, acrescenta,

permanece necessariamente ignorado [*unbewußt*] o fato de que as condições materiais da vida dos homens, e em cujas cabeças se desenvolve este processo de pensamento, determinam em última

<sup>3</sup> ENGELS, F. Carta a Franz Mehring, 14 julho 1893. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*, Bd. 39. Berlin: Dietz, 1968, p. 96-100: 97.

<sup>4</sup> *Ibidem*. (“Die Ideologie ist ein Prozess, der zwar mit Bewusstsein vom sogenannten Denker vollzogen wird, aber mit einem falschen Bewusstsein. Die eigentlichen Triebkräfte, die ihn bewegen, bleiben ihm unbekannt, sonst wäre es eben kein ideologischer Prozess”).

instância este processo [...], porque em caso contrário a inteira ideologia desapareceria.<sup>5</sup>

As formas principais da ideologia são, segundo Engels, o “poder estatal”, o “direito público e privado”, a “filosofia” e a “religião”. Esta última “é a mais distante da vida material e parece ser a mais estranha a ela”<sup>6</sup>.

Pelo que foi aqui apresentado, mostra-se claro que para Engels a ideologia é um processo de pensamento caracterizado por uma *dupla falta*: falta de uma consciência científica correta do próprio processo de formação, e falta de um contato real com a vida material. Somente enquanto “consciência” e “contato real” coincidem, ele pode equiparar sob a categoria de “ideologia” a religião, o direito, a filosofia e o poder estatal. Evidentemente, entre estes fenômenos subsiste um nexos preciso: quanto mais o processo mental *se distancia* do processo da vida material – isto é, do processo da produção da vida material –, tanto mais este conquista universalidade com prejuízo da verdade. Como consequência, a filosofia é mais “verdadeira” (ou menos “falsa”) do que a religião, o direito é mais “verdadeiro” do que a filosofia, e o poder estatal é mais “verdadeiro” do que o direito. Ao contrário, quanto mais um determinado processo mental reflete fielmente e de perto um determinado processo social, tanto menos este é universal e mais é verdadeiro.

Mas, dado que para Engels o materialismo histórico é “científico”, deve existir também uma forma de universalidade capaz de se distanciar do dado imediato sem perder “consciência” do processo de produção do pensamento. Dito de outra forma, existe uma forma de saber, o materialismo histórico, que é teórico e, portanto universal, mas não falso, não ideológico, porque é capaz de individuar o *nexo real* entre o pensamento e a realidade ou, mais precisamente (como Engels se expressa), entre a “consciência” e

---

<sup>5</sup> ENGELS, F. *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der deutschen klassischen Philosophie*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 21. Berlin: Dietz, 1962, p. 303. (“Ideologie, d.h. Beschäftigung mit Gedanken als mit selbständigen, sich unabhängig entwickelnden, nur ihren eignen Gesetzen unterworfenen Wesenheiten. Daß die materiellen Lebensbedingungen der Menschen, in deren Köpfen dieser Gedankenprozeß vor sich geht, den Verlauf dieses Prozesses schließlich bestimmen, bleibt diesen Menschen notwendig unbewußt, denn sonst wäre es mit der ganzen Ideologie am Ende”).

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 302-303.

a “vida material”. Sobre o modo com que este *nexo real* pode se instituir corretamente, Engels se deteve muitas vezes no *Antidühring*, no *Ludwig Feuerbach*, na *Evolução do socialismo da utopia à ciência*. Mas é na oração fúnebre para Marx, que Engels deu a síntese mais reveladora do seu modo de entender esta relação. Aqui, após ter afirmado que o amigo falecido era comparável a Darwin, porque “como Darwin descobriu a lei de desenvolvimento da natureza orgânica, assim Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana”<sup>7</sup>. Engels assim resume a teoria do materialismo histórico: “o simples dado de fato, até agora sepultado sob um manto de ideologias, que os homens *antes de qualquer outra coisa, primeiramente* devem comer, beber, morar e se vestir, e depois fazer política, ciência, arte, religião etc.”<sup>8</sup>

A qual “manto de ideologias” se refere Engels em 1883, é difícil dizer. Na realidade, se se assumem os seus vários pronunciamentos nos livros lembrados há pouco, percebe-se que Engels sempre *repete* a polêmica anti-idealística da qual o materialismo histórico nascera em meados dos anos 40, adotando de modo mais ou menos consciente uma abordagem de tipo feuerbachiano. Esta abordagem está muito evidenciada nas linhas ora citadas: o corpo *precede* o espírito, e o espírito – desenvolvendo-se do corpo – torna-se autônomo e retorna sobre o corpo para assenhoreá-lo como uma potência estranha. Deste modo Engels explica a gênese da inteira superestrutura: como uma série de “esferas” que se “separam” e se “distanciam” da produção da vida material, isto é, da “vida” concreta, e que se tornando autônomas “parecem” viver de vida própria. As duas esferas – vida material e cultura – são separáveis e completamente autônomas. Engels provavelmente não pensa que exista um momento da vida da humanidade, no qual se produz a vida material *em ausência*

---

<sup>7</sup> ENGELS, F. *Das Begräbnis von Karl Marx*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 19. Berlin: Dietz, 1962, p. 335-339: 335. (“Wie Darwin das Gesetz der Entwicklung der organischen Natur, so entdeckte Marx das Entwicklungsgesetz der menschlichen Geschichte”).

<sup>8</sup> *Ibidem.* (“[...] die bisher unter ideologischen Überwucherungen verdeckte einfache Tatsache, daß die Menschen *vor allen Dingen zuerst* essen, trinken, wohnen und sich kleiden müssen, *ehe* sie Politik, Wissenschaft, Kunst, Religion usw. treiben können”). Grifos meus.

de “política, ciência, arte, religião etc.”<sup>9</sup>. Todavia, afirma claramente que todas estas atividades *não são essenciais* para organizar a produção da vida material. Como consequência, a compreensão correta do nexos entre vida material e ideologias, isto é, o materialismo histórico, consiste na *derivação* materialística pelas segundas da primeira e na afirmação da *não independência* das ideologias. Aqui está a raiz de todo o “reducionismo” que atravessou a história do marxismo com inúmeras variantes, e que contribuiu para envolver as discussões teóricas do marxismo em questões insolúveis, como aquela da “ação recíproca” ou da “retroação” da superestrutura sobre a base material, ou aquela da “determinação em última instância”.

## 2 A ideologia como “função social”

Foi dito que, apresentando o conceito de ideologia, Engels sempre pressupõe a polêmica dos anos quarenta contra o idealismo de Hegel e da esquerda hegeliana. O seu papel no estabelecimento do “marxismo” foi tal que, a ideologia sempre foi lida, de fato, sob a luz daquela polêmica, e o marxismo como uma confutação materialística do idealismo. Mas se se toma a já lembrada *Ideologia alemã*, pode-se constatar como na realidade a polêmica aqui conduzida não seja reduzível aos termos individuados por Engels, e por ele enfim sintetizados em *Ludwig Feuerbach* na distinção de “pensamento e ser” como a “grande questão fundamental de toda filosofia, em especial modo daquela moderna”<sup>10</sup>. O que na *Ideologia alemã* define as condições de nascimento da ideologia não é nem uma resposta errada (idealística) à questão da relação entre pensamento e ser, nem a feuerbachiana autonomização do Estado, mas um fato muito específico: a “divisão do trabalho material e mental”. Somente a partir deste momento “a divisão do trabalho se torna realmente uma divisão” e a

<sup>9</sup> De fato, o seu *A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan (Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Im Anschluß an Lewis H. Morgans Forschungen)*, de 1884, demonstra o contrário.

<sup>10</sup> ENGELS, F. *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der deutschen klassischen Philosophie*, Op. Cit., p. 274. (“Die große Grundfrage aller, speziell neueren Philosophie ist die nach dem Verhältnis von Denken und Sein”).

consciência *pode* realmente imaginar ser alguma coisa de diferente da consciência da práxis existente, de se representar *realmente* alguma coisa, sem se representar coisa alguma de real – a partir deste momento a consciência é capaz de se emancipar do mundo e passar à elaboração da ‘pura’ teoria, teologia, filosofia, moral etc.<sup>11</sup>.

Se a caracterização da série de formações mentais que surgem sobre esse pressuposto coincide com o quanto Engels diz a respeito (estas são formas “ilusórias”, vazias de conteúdo real etc.), bem diferentemente vem aqui apresentado *ao menos implicitamente* o modo de ver “científico”. Este modo de ver deve ser desenvolvido a partir do conceito de “divisão do trabalho”, e da sua verdadeira origem, que é a *divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual*. Esta dicotomia se acompanha à divisão em classes da sociedade, mas não se identifica com esta: a distinção entre trabalho manual e intelectual não coincide com aquela entre dominados e dominantes, mas está presente de modo diverso em ambos os campos<sup>12</sup>. A ideologia nasce, porque a divisão do trabalho manual e intelectual determina uma ruptura da “consciência” da “práxis existente”, mas esta ruptura atinge todos, em medida e modo diferentes. Isto certamente se “condensa” em figuras bem reconhecíveis como primeiramente o sacerdote, em seguida o filósofo, o jurista, o político, o cientista etc.<sup>13</sup> Mas a dicotomia entre aspectos manuais e intelectuais do trabalho se encontra também nas funções sociais subordinadas.

<sup>11</sup> MARX, K.; ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz, 1969, p. 31. (“Die Teilung der Arbeit wird erst wirklich Teilung von dem Augenblicke an, wo eine Teilung der materiellen und geistigen Arbeit eintritt. Von diesem Augenblicke an kann sich das Bewußtsein wirklich einbilden, etwas Andres als das Bewußtsein der bestehenden Praxis zu sein, *wirklich* etwas vorzustellen, ohne etwas Wirkliches vorzustellen – von diesem Augenblicke an ist das Bewußtsein imstande, sich von der Welt zu emanzipieren und zur Bildung der „reinen“ Theorie, Theologie, Philosophie, Moral etc. überzugehen”).

<sup>12</sup> Cfr. BALIBAR, E. *La philosophie de Marx*. Paris: La Découverte, 1993. (Capítulo III).

<sup>13</sup> Cfr. MARX, K. L. *Feuerbach: “Religiosos, juristas, políticos. Juristas, políticos (pessoas do Estado em geral), moralistas, religiosos”*. (In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 3. Op. Cit., p. 539). (“Religiösen, Juristen, Politiker. Juristen, Politiker (Staatsleute überhaupt), Moralisten, Religiöse<n>”). E cfr. também MARX, K.; ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*. Op. Cit., p. 31, anotação marginal de Marx: “Primeira forma dos ideólogos, *padres*” (“Erste Form der Ideologen, *Pfaffen*”).

Aqui se entrevê outra acepção de ideologia: que não deve ser entendida *somente* como falta ou esvaziamento da essência plena do ser humano, mas *também* como uma precisa *função social*<sup>14</sup>, que se entrelaçando com a estrutura da subordinação, “dá forma” à sociedade com base na divisão social primária que é a “diferença intelectual”<sup>15</sup>. O que nasce é uma série de representações *gerais* – do Estado à divindade – cuja validade e função está exatamente em *substituir* a perdida “consciência da práxis existente”, ao tornar possível uma forma de consciência e de consciência de *conjunto*, que anule em forma imaginária a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. O caráter *imaginário* desta anulação é a prestação específica da função ideológica.

Portanto, a crítica das ideologias não consiste somente em reconduzir as ideias à produção da vida material, mas também *em encontrar uma substituição (real) a esta substituição (imaginária)*. Mas isso não poderá ser, por sua vez, uma representação teórica, porque é precisamente o caráter *só teórico* do universal, isto é que determina a sua falsidade. A crítica das ideologias deverá, então, ser um fato prático, político. Já na *Ideologia alemã*, Marx indica claramente o modo como esta passagem à prática pode ter lugar, sem que isto implique em uma regressão à mera e imediata “consciência da práxis existente”. Trata-se sim de pensar a vida material, mas *na plenitude das suas relações*, não reduzindo a complexidade da sociedade dividida em classes, mas eventualmente, ao contrário, denunciando o indevido *empobrecimento*, ao qual essa divisão submete a potência global da cooperação social<sup>16</sup>.

Qualquer redução desta tarefa (a produção de uma substituição *real* da consciência da práxis social) a uma questão pertencente a algum “sujeito” (individual ou coletivo), que deveria introduzir modificações em uma história pensada como “objeto”, comportaria um seu fatal

---

<sup>14</sup> Cfr. LUPORINI, C.; PAPI, F. *Ideologia*. Op. Cit., p. 196: “No materialismo histórico mais maduro [...] as ‘formas ideológicas’ não mais aparecerão somente como simples ‘sublimações’, mas como verdadeiras e próprias *funções* (ainda que nunca denominadas como tais) da vida real dos homens”.

<sup>15</sup> Esta expressão é introduzida por BALIBAR, E. *La philosophie de Marx*. Op. Cit., p. 49-53, para substituir e precisar a de “divisão do trabalho manual e intelectual”.

<sup>16</sup> Este aspecto da *Ideologia alemã* destaca-se oportunamente In: BASSO, L. *Socialità e isolamento. La singolarità in Marx*. Roma: Carocci, 2008. (Cap. 2).

empobrecimento. A definição do comunismo como “o movimento *real* que abole o atual estado de coisas”<sup>17</sup> considera exatamente as dificuldades que traz a crítica prática das ideologias.

Se a palavra “comunismo” tem um sentido, este deve coincidir, portanto, com a mesma *história*, enquanto essa se assuma na complexidade das relações e das possibilidades que contém. *Neste sentido*, o comunismo não é uma ideologia, porque, como Marx e Engels repetem em vários passos, este não coincide com nenhuma doutrina, não é um pensamento excogitado, não é um princípio a ser realizado<sup>18</sup>. Este é, ao contrário, um conjunto de “fatos”, que não são fatos, mas complexos de relações que contém tanto as causas da subordinação quanto as da sua supressão. É por isso que na *Ideologia alemã* os conceitos de comunismo e de “pressupostos reais” são definidos de modo bastante similares. Os “pressupostos reais” são aqueles dos quais a análise deve tomar os movimentos se não quer ser ideológica. São “os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto aquelas que estes encontraram já existentes, quanto aquelas produzidas pela própria ação deles”<sup>19</sup>. Estes “pressupostos” são reais enquanto não são “arbitrários”<sup>20</sup>, ou seja, a sua individuação não depende da escolha subjetiva; ao contrário, a mesma atividade da escolha é *possibilitada e ao mesmo tempo condicionada* pela sua existência. Condicionada, porque estes “pressupostos” não são neutros: estes correspondem a condições de subordinação e ao exercício de um poder. Tais pressupostos não são nem mesmo “coisas”, porque são um entrelaçamento entre três elementos: os indivíduos em condições de vida sempre específicas, as relações que

---

<sup>17</sup> MARX, K. ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*. Op. cit., p. 35. (“Der Kommunismus ist für uns nicht ein *Zustand*, der hergestellt werden soll, ein *Ideal*, wonach die Wirklichkeit sich zu richten haben [wird]. Wir nennen Kommunismus die *wirkliche* Bewegung, welche den jetzigen Zustand aufhebt”).

<sup>18</sup> Cfr. ENGELS, F. *Die Kommunisten und Karl Heinzen*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 4. Berlin: Dietz, 1959, p. 321-322; e MARX, K.; ENGELS, F. *Manifest der kommunistischen Partei*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 4. Berlin: Dietz, 1959, p. 474-475, 480-481. E ainda cfr. ENGELS, F. *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 19, Op. Cit., p. 210. (“Diese Mittel sind nicht etwa aus dem Kopfe zu *erfinden*, sondern vermittelst des Kopfes in den vorliegenden materiellen Tatsachen der Produktion zu *entdecken*”).

<sup>19</sup> MARX, K.; ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*, Op. Cit., p. 20.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

os condicionam e a ação com a qual estes indivíduos modificam estas condições. Dito de outra forma: reconhecer a realidade destes pressupostos implica no reconhecimento da sua *historicidade*, isto é, do fato que estes “pressupostos” são, por sua vez, expressões de relações de poder, também estas atravessadas, como qualquer outra relação social, pela “diferença intelectual”. Mas o reconhecimento da sua historicidade corresponde ao reconhecimento do fato de que no poder está sempre presente também a resistência a este poder, na estrutura está presente a transformação.

### 3 Os dois lados da ideologia

Na segunda metade dos anos 40, Marx e Engels elaboram então um conceito de ideologia muito mais rico do que o modo como eles mesmos o entenderão mais tarde. Entre *A ideologia alemã*, a *Miséria da filosofia* e o *Manifesto* se delineia uma acepção de ideologia como *função específica ou potência social*, que remete como sua crítica a um movimento teórico e *prático* ao mesmo tempo, que Marx e Engels chamam neste período “comunismo” como “movimento real” capaz de se identificar com todas as relações e, portanto, de criticar praticamente a subordinação em todos os lugares e em todos os níveis da sociedade<sup>21</sup>. Se a ideologia é entendida nesta acepção, a esta, como substituto imaginário da completude da práxis social, se opõe a realização teórico-prática coletiva daquela mesma práxis, que consiste na restituição daquela práxis (que na história das sociedades divididas em classes se tornou sempre funcional à subordinação) à cooperação social. Isso, porém não quer dizer que a ideologia como substituto imaginário da completude da práxis social seja somente um instrumento de dominação. Ao contrário, a ideologia não poderia ser um substituto imaginário de algo, se não conservasse pelo menos um traço deste objeto ausente, mesmo que seja em forma desfigurada. E por outro lado, que o comunismo não seja uma ideologia no sentido de substituto imaginário da práxis, não quer dizer que seja uma ciência, uma teoria, um conjunto de leis. Ao contrário, enquanto incindivelmente teórico e prático, o comunismo como “movimento real” é *ideológico* em um significado

---

<sup>21</sup> A esta ideia corresponde a definição do “comunista” como “materialista prático” presente na *Ideologia alemã* (MARX, K; ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*, Op. Cit., p. 42: “[...] für den *praktischen* Materialisten, d.h. *Kommunisten* [...]”).

preciso e limitado, enquanto o comunismo é acompanhado por uma série de representações universalizadas em uma massa politicamente ativa.

Como se vê, existe uma dupla implicação da ideologia com a práxis, e da práxis com a ideologia, que explica porque, se se considera o conceito de ideologia em Marx dos anos 40 em diante, até o *Prefácio de para a crítica da economia política* (1859), pode-se constatar que tal conceito é atravessado por uma dúplici instância, cada uma das quais prevalece relativamente sobre a outra, a depender da conjuntura concreta, assim, de um lado a ideologia é a esfera imaginária, da qual é necessário prescindir se se entende fazer a história real das sociedades; de outro a ideologia é a dimensão concreta na qual os homens levam adiante e pensam as suas lutas. Não é possível seguir aqui em detalhe estas situações. Basta dizer que a primeira acepção é pressuposta na distinção entre o que os homens dizem de si e o que realmente são, que é cunhada na *Ideologia alemã*<sup>22</sup>, retorna no *Dezoito Brumário de Luis Bonaparte*<sup>23</sup> (1852) e é enfim codificada no *Prefácio de para a crítica da economia política*<sup>24</sup> (1859); e a segunda atravessa a *Miséria da filosofia*, o *Manifesto*, *As lutas de classe na França* e se reencontra no mesmo *Prefácio* de 1859. Neste último texto, as duas componentes da noção de ideologia estão expressas na mesma frase. Discutindo as épocas de revolução, que são determinadas pelo conflito entre forças produtivas sociais e relações de produção, Marx escreve que é necessário distinguir cuidadosamente

a subversão material nas condições da produção econômica, que deve ser constatado fielmente com o método das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em uma palavra: as formas ideológicas, em cujo terreno os homens se tornam conscientes deste conflito e o resolvem. Assim como não se julga o que um indivíduo é por aquilo que ele parece a si mesmo, tanto menos se pode julgar uma tal época de subversões pela consciência que essa mesma se formou, mas principalmente se deve explicar esta

---

<sup>22</sup> Cfr. Idem, Op. Cit., p. 26.

<sup>23</sup> Cfr. MARX, K. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 8. Berlin: Dietz, 1960, p. 139.

<sup>24</sup> Cfr. MARX, K. *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 13, Berlin: Dietz, 1961, p. 9.

consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção<sup>25</sup>.

Como se pode constatar, de uma parte o plano da *representação* e o plano da *realidade* são analiticamente separados, de outra há um reconhecimento não pequeno da função das ideologias, como lugar em que o conflito real se torna “consciente” e permite, deste modo, se mover ativamente neste. Porém, também é claro que, enquanto se permanecer dentro do espaço delimitado pelo materialismo histórico que aqui Marx sintetiza, esta oscilação é destinada a se perpetuar, criando não poucos problemas seja à crítica da ideologia, seja à necessidade de pensar a ação política a partir da dinâmica econômica. Somente se a ideologia é pensada como uma função social específica, e como consequência, a superestrutura não é mais reduzida à aparição derivada e secundária em relação à base material, a política pode ser pensável. Em caso contrário, a política é, em modo contraditório, ou reduzida a “expressão” de tendências presentes na base, e, portanto privada de uma realidade própria, ou separada da base para poder receber esta realidade, e isolada em forma “autônoma”.

Mas há mais, porque o mesmo *estatuto do marxismo* se torna pensável em modo coerente somente se se libera da aceção de ideologia como *concatenação de pensamentos desvinculados do contato com a vida real*, a favor da ideologia como *substituto imaginário da consciência plena e imediata da práxis social*. Se, de fato, a alternativa à primeira é um reducionismo economicístico (que pode ser variadamente amenizado, mas permanece sempre tal), a alternativa à segunda aceção é, por sua vez, *a questão da unidade de teoria e prática, de trabalho intelectual e trabalho*

---

<sup>25</sup> MARX, K. *Zur Kritik der politischen Ökonomie*, Op. Cit., p. 9. (“In der Betrachtung solcher Umwälzungen muß man stets unterscheiden zwischen der materiellen, naturwissenschaftlich treu zu konstatierenden Umwälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen und den juristischen, politischen, religiösen, künstlerischen oder philosophischen, kurz, ideologischen Formen, worin sich die Menschen dieses Konflikts bewußt werden und ihn ausfechten. Sowenig man das, was ein Individuum ist, nach dem beurteilt, was es sich selbst dünkt, ebensowenig kann man eine solche Umwälzungsepoche aus ihrem Bewußtsein beurteilen, sondern muß vielmehr dies Bewußtsein aus den Widersprüchen des materiellen Lebens, aus dem vorhandenen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen erklären”).

*manual*. E se no primeiro caso o marxismo tende irresistivelmente a recair em um costumeiro modelo de ciência “teórica” – pelo qual puderam existir uma economia marxista, uma ciência política marxista, uma filosofia marxista, uma estética marxista etc., sem que isto tenha significado minimamente uma crítica real do “cânon” fundamental do “saber” – no segundo caso o marxismo nasce exatamente da crítica à divisão primária entre teoria e prática, da qual a “ciência” pode nascer. Em suma, o marxismo pode realmente ser uma filosofia que entende *transformar* o mundo, e não somente *interpretá-lo*, somente se confere à ideologia uma realidade específica, reconhecendo a função que esta desenvolve, não somente de bloco e ilusão, mas também de mobilização e constituição de verdade.

#### 4 O “valor gnoseológico” da superestrutura

Este é, exatamente, o caminho que entre os marxistas somente Antonio Gramsci enveredou de modo consequente e coerente. Em seguida ao que foi dito em linhas gerais, não surpreenderá constatar que exatamente porque Gramsci repensa o conceito de ideologia como *função da vida real*, até incluir nesta tanto o bloco das energias sociais, quanto a sua mobilização, tanto a crítica do erro quanto a constituição de verdade, ele pode pensar o marxismo como teoria *realmente revolucionária*. Dito de outra forma: a solução do enigma da ideologia se reflete sobre toda a concepção do estatuto do marxismo.

Desta pesquisa poderiam-se indicar, já nos escritos juvenis de Gramsci, numerosos traços, mas aqui me limitarei a lembrar um só passo, que remonta a maio de 1918:

Marx – escreve Gramsci – escarnece das ideologias, mas é ideólogo enquanto homem político atual, enquanto revolucionário. A verdade é que as ideologias são risíveis quando são apenas palavras, quando são voltadas a criar confusões, a iludir e sujeitar-se às energias sociais, potencialmente antagonísticas, a um fim que é alheio a estas energias. [...] Mas como revolucionário, isto é, homem atual de ação, [Marx]

não pode prescindir das ideologias e dos esquemas práticos, que são entidades históricas potenciais, em formação<sup>26</sup>.

Neste passo se anuncia claramente a dúplice exigência de que se falou há pouco: primeiramente, a figura de Marx deve ser entendida como a de *um homem político* e, portanto, o marxismo como uma filosofia da revolução (e isto é, da revolução *também* do modo de fazer filosofia) e, como consequência, a noção de ideologia deve ser entendida como função social e nunca como concatenação de pensamentos privados de conteúdo real. Se entendida assim, será possível distinguir da ideologia formas diversas e também opostas, mas ficando sempre no plano histórico concreto de uma “força” imanente a todas as articulações da sociedade.

Levando às extremas consequências, um tema que tinha sido de Antonio Labriola<sup>27</sup>, Gramsci restitui o marxismo *integralmente à história*: este também é, escreve nos *Cadernos do cárcere*, “uma superestrutura”<sup>28</sup>, e como tal a crítica que o marxismo move às ideologias deve poder ser dirigida também *ao próprio marxismo*<sup>29</sup>. Naturalmente, isto comporta consequências políticas precisas.

Como filosofia, o materialismo histórico – escreve Gramsci no Caderno 4 – afirma teoricamente que toda “verdade” acreditada eterna e absoluta tem origens práticas e representou ou representa um valor

<sup>26</sup> [GRAMSCI, A.]. *Astrattismo e intransigenza*. In: Jornal “Il Grido del Popolo”, n. 720, 11 maio 1918. Atualmente em GRAMSCI, A. *Il nostro Marx. 1918-1919*. CAPRIOGLIO, S. (Org.). Torino: Einaudi, 1984, p. 15-19: 17.

<sup>27</sup> Cfr. LUPORINI, C. *La consapevolezza storica del marxismo* (1955). In: \_\_\_\_\_. *Dialettica e materialismo*. Roma: Editori Riuniti, 1974, pp. 3-41; FROSINI, F. *Gramsci e Labriola: lo statuto della teoria e l'autoriflessività*. In: DURANTE, L.; VOZA, P. (Org.). *La prosa del comunismo critico. Labriola e Gramsci*. Bari: Palomar, 2006, p. 249-274; FROSINI, F. *Dialettica e immanenza da Labriola a Gramsci*. In: BURGIO, A. (Org.). *Dialettica. Tradizioni, problemi, sviluppi*. Macerata: Quodlibet, 2007, p. 195-218.

<sup>28</sup> A edição utilizada por mim (à qual me remeterei com *QC*) é: GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. Edição crítica do Instituto Gramsci aos cuidados de GERRATANA, V. Torino, 1975. Remeter-me-ei também ao número do caderno e do parágrafo. Neste caso: Caderno 4, § 15: *QC*, 437.

<sup>29</sup> Cfr. GRAMSCI, A. *QC*, Caderno 4, § 40: p. 465. Cfr. LOSURDO, D. *Antonio Gramsci dal liberalismo al “comunismo critico”*. Roma: Gamberetti, 1997, pp. 215-216.

provisório. Mas o difícil é fazer compreender ‘praticamente’ esta interpretação pelo que concerne ao próprio materialismo histórico<sup>30</sup>.

Agir com toda a convicção necessária, sabendo não somente que esta convicção se apoia sobre premissas transitórias, mas que esta mesma ação contribui, transformando o mundo, a tornar não mais atuais aquelas premissas, é “o máximo ‘historicismo’, a liberação total de todo ‘ideologismo’, a real conquista do mundo histórico, isto é, o início de uma nova civilidade original”<sup>31</sup>. O marxismo está à altura desta tarefa quando não somente atinge esta verdade “em teoria”, mas *a coloca em prática na sua ação política*.

Nesta conexão entre teoria do marxismo e política concreta, as ideologias desenvolvem um papel decisivo e é, portanto, sobre a *correta compreensão* da sua natureza e função, que Gramsci considera necessário ater-se. Retomando o *Prefácio de para a crítica da economia política*, ele observa no *Caderno 4*: “Marx afirma explicitamente que os homens tomam consciência das suas tarefas no terreno ideológico, das superestruturas, o que não é afirmação pequena de ‘realidade’”<sup>32</sup>. E em um texto pouco posterior, no mesmo Caderno, acrescenta a pergunta: “Mas esta consciência é limitada somente ao conflito entre as forças materiais de produção e as relações de produção – como materialmente diz o texto marxista – ou se refere a toda consciência, ou seja, a todo conhecimento?”<sup>33</sup>. E imediatamente especifica que este “problema [...] pode ser resolvido com todo o conjunto da doutrina filosófica do valor das superestruturas ideológicas”<sup>34</sup>. E no texto seguinte, acrescenta que “a afirmação de Marx de que os homens tomam consciência dos conflitos econômicos no terreno das ideologias *tem um valor gnoseológico e não psicológico e moral*”<sup>35</sup>.

<sup>30</sup> GRAMSCI, A., *QC*, Caderno 4, § 40: *QC*, p. 465.

<sup>31</sup> Cfr. GRAMSCI, A. *QC*, Caderno 4, § 24: *QC*, p. 443.

<sup>32</sup> *Idem*, Caderno 4, § 15: *QC*, p. 437.

<sup>33</sup> *Idem*, Caderno 4, § 37: *QC*, p. 455.

<sup>34</sup> *Idem*, caderno 4, § 37: *QC*, p. 455.

<sup>35</sup> GRAMSCI, A., Caderno 4, § 38: *QC*, p. 464-465, grifo meu.

Então, indo *além do literal* do texto de Marx, é possível realmente reformar o conceito de ideologia, eliminando a sua acepção somente “privativa” e reconhecendo a sua específica função prático-cognitiva, positiva e construtiva. As ideologias não são apenas um modo para organizar uma massa, tornando-a psicologicamente e moralmente compacta. Este elemento é uma consequência de um fato mais originário, que é a função gnoseológica das ideologias. Gramsci diz, em suma, que combatendo as suas lutas, os homens conhecem e que, aliás, se conhece *somente* nesta forma, “imersa” na concretude da vida prática.

Esta precisão nos ajuda a reconhecer um fato não imediatamente visível: que se Gramsci pode “forçar” o texto de Marx, isto é possibilitado pelo fato de que o conceito de ideologia como forma de consciência é implicitamente ladeado por ele àquele de “pensamento” como “práxis” das *Teses sobre Feuerbach*:

a questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – escreve Marx na segunda tese – não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica*<sup>36</sup>.

O conhecimento ou a falta de conhecimento da realidade no terreno das ideologias faz parte de uma dinâmica social, na qual está sempre em jogo o exercício de um domínio de classe, ou a luta para se subtrair a este domínio, ou para eliminá-lo totalmente. O conhecimento está sempre imerso na luta, mesmo quando pretende se livrar desta.

<sup>36</sup> MARX, K. [*Thesen über Feuerbach*]. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 3. Op. Cit., p. 5. (“Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme - ist keine Frage der Theorie, sondern eine *praktische* Frage. In der Praxis muß der Mensch die Wahrheit, i.e. die Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen. Der Streit über die Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit des Denkens – das von der Praxis isoliert ist – ist eine rein *scholastische* Frage”). Cfr. THOMAS, P. D. *The gramscian moment. Philosophy, hegemony, and marxism*. Leiden: Brill, 2009, p. 308, 448.; FROSINI, F. *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei "Quaderni del carcere" di Antonio Gramsci*. Roma: Carocci, 2010, p. 76-80.

Esta identificação de verdade, realidade, poder do pensamento e seu “caráter terreno” (Marx escreve *Diesseitigkeit*, ou seja, mundanidade, terrestriedade)<sup>37</sup>, é o que Gramsci chama de o “máximo ‘historicismo’, a liberação total de todo ‘ideologismo’, a real conquista do mundo histórico”. O historicismo gramsciano parte, então, da *imanência recíproca de conhecer e ser*: a verdade não é um dado a ser descoberto teoricamente, mas um mundo a ser construído na realidade. A restituição do marxismo à história não significa, portanto, uma ideia genérica de comparação das “ideias” aos “tempos” (no sentido de *veritas filia temporis*). Ao contrário, esta pressupõe uma *revolução filosófica*, que consiste na correta compreensão da unidade de teoria e prática como essencial para definir o próprio marxismo. Unindo o *Prefácio* de 1859 às *Teses sobre Feuerbach*, Gramsci se capacita a pensar rigorosamente esta revolução filosófica, indo além da consciência do próprio Marx.

## 5 Ideologia e universalidade

A partir desta passagem é possível articular o conceito de ideologia nas suas acepções diversas e também opostas. Gramsci introduz uma dúplice distinção entre ideologia como conjunto de “elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos” (utopia<sup>38</sup>) e ideologia como “superestrutura necessária de uma determinada estrutura”, com a especificação de que somente a segunda acepção delimita o terreno em que se formam *as vontades coletivas* e, portanto acontece *a constituição prática da verdade*<sup>39</sup>; e, entre a ideologia como “toda particular concepção dos grupos internos da classe que se propõem ajudar a resolução de problemas imediatos e circunscritos”, e a filosofia como “a concepção do mundo que representa a vida intelectual e moral (catarse de uma determinada vida prática) de um inteiro grupo social concebido em movimento e visto, portanto, não apenas

<sup>37</sup> Sobre este termo em Marx e Feuerbach cfr. FROSINI, F. *Da Gramsci a Marx. Ideologia, veritá e politica*. Roma: DeriveApprodi, 2009, p. 47-53.

<sup>38</sup> Sobre esta acepção do termo cf. FROSINI, F. *Filosofia e utopia nos Cadernos do Cárcere: Hegel-Marx-Croce*. In: Revista “Educação em foco”, V, 2000/2001, n. 2, p. 95-114.

<sup>39</sup> GRAMSCI, A. Op. Cit., Caderno 7, § 19: *QC*, p. 868-869.

nos seus interesses atuais e imediatos, mas também naqueles futuros e mediados<sup>40</sup>.

Disto, resulta uma gradação que vai da elucubração arbitrária individual, à elaboração política dos problemas de grupos sociais em relação a questões determinadas, a esta mesma elaboração em um plano de universalidade e de cultura (“catarse”), correspondente à comparação dinâmica deste grupo com todos os outros em uma perspectiva nacional e internacional. Sobre todos estes planos, a “cultura” em todas as suas formas (do senso comum à filosofia), e a ideologia que é a sua elaboração, permanecem sempre “afetadas” pela contradição real, pelo conflito social de que Marx fala no *Prefácio* de 1859. O movimento de “universalização” do plano da elucubração individual àquele da filosofia não é um distanciamento da realidade do conflito, mas a passagem de um estado em que este é simplesmente sofrido, a um em que é sempre melhor compreendido e dominado. A ideologia é sempre *afetada* pela luta; muda porém o seu grau de potência prática, porque muda o modo com que o caráter conflitual da realidade é interpretado: se passa de uma perspectiva parcial, incapaz de colher o nexos mediante o qual o conflito liga contraditoriamente a inteira sociedade, a uma progressiva totalização, capaz de traduzir uma na outra as perspectivas parciais e, portanto, de ter sobre essas um poder de endereço, porque as compreende na sua respectiva verdade-eficácia.

Ora, se se reflete bem, esta definição de ideologia é modelada sobre aquela que Marx implicitamente adota na *Miséria da filosofia*. Deste livro, eu já disse que, neste, se define a acepção de ideologia como função específica ou potência social. Gramsci reconhece este ponto, quando escreve que a *Miséria da filosofia* “é um momento essencial na formação da filosofia da práxis; esta pode ser considerada como o desenvolvimento das *Teses sobre Feuerbach*”<sup>41</sup>. Na *Miséria da filosofia*, Marx contrapõe às excogitações meticulosas e arbitrárias de um Proudhon, a ideologia potente, porque é capaz de representar a função progressiva da burguesia

---

<sup>40</sup> Idem, Caderno 10 I, § 10: *QC*, p. 1231.

<sup>41</sup> GRAMSCI, A. . Cit., Caderno 13, § 18: *QC*, 1592. Na primeira redação Gramsci tinha sido muito mais prudente: “a *Miséria da Filosofia* pode ser considerada em parte como a aplicação e o desenvolvimento das *Teses sobre Feuerbach*” (*Idem*, Caderno 4, § 38: *QC*, 462).

na complexidade dos seus movimentos, de Ricardo, e, a ambas, a “teoria” comunista, consistente na elaboração e tradução recíproca de todas as lutas, sem nenhum limite não só corporativo, mas de classe *tout court*<sup>42</sup>.

Passa-se de uma ideologia que padece o conflito, e por isso o rejeita (o “lado bom” e o “lado mau” de Proudhon); a uma ideologia (a economia política) que *se fortalece* pelo conflito, enquanto este ajuda a saturar a sociedade mediante a universalização de um ponto de vista particular, que, porém permanece tal, simplesmente “colocando-se em lugar” do universal; a uma, enfim, que se coloca como *a própria teoria do conflito*. Somente esta terceira posição – a teoria comunista – eleva o caráter sempre “afetado” pela ideologia a *princípio de conhecimento*, enquanto não limita arbitrariamente a função das lutas para o conseguimento da hegemonia de uma classe sobre as outras, mas coloca o caráter *permanente* das lutas na base da própria teoria, fazendo assim do conflito nem um elemento de distúrbio, nem um veículo temporário de constituição hegemônica<sup>43</sup>, mas o terreno permanente do conhecimento. É a mesma progressão entre ideologia arbitrária, ideologia necessária e ideologia-filosofia elaborada por Gramsci. Apoiando-se na *Miséria da filosofia*, Gramsci pode, assim, subtrair o conceito de ideologia da acepção negativa e privativa de “falsa consciência”, e reconectá-lo à verdade, identificando-o com toda modalidade cognitiva, enquanto toda consciência é sempre interna a determinadas relações sociais e condicionada por estas.

## 6 Ideologia e hegemonia

Ao distinguir as três acepções de ideologia em Gramsci, usei o termo “hegemonia” para designar o modo com que a luta ideológica se consolida em estruturas permanentes. Pode-se dizer que a hegemonia “realizada” é

<sup>42</sup> Cfr. MARX, K. *Misère de la philosophie*. Paris: Payot & Rivages, 2002, p. 177-180; (Cfr. MARX, K. *Das Elend der Philosophie*. In: MARX, K. ENGELS, F. *Werke*, Bd. 4. Op. Cit., p. 141-144).

<sup>43</sup> Por isso, como escreve Marx, “Les économistes ont une singulière manière de procéder. Il n’y a pour eux que deux sortes d’institutions, celles de l’art et celles de la nature. Les institutions de la féodalité sont des institutions artificielles, celles de la bourgeoisie sont des institutions naturelles. [...] Ainsi il y a eu de l’histoire, mais il n’y en a plus” (MARX, K. *Misère de la philosophie*. Op. Cit., p. 174-175).

uma determinada estrutura da verdade, uma estrutura organizacional em um preciso “aparato hegemônico”, como êxito de uma série de lutas ideológicas. Se ora examinarmos rapidamente, em conclusão, o conceito de hegemonia, podemos ver como Gramsci recupera aqui o significado da filosofia tradicional, isto é, da ideologia que Engels define como “falsa consciência”.

A hegemonia é, de fato, a organização de uma ideologia não somente em uma expressão filosófica individual, mas – graças a uma série de progressões que da filosofia conduzem até o senso comum – em toda a sociedade. Nos *Cadernos*, Gramsci coloca este conceito no centro do marxismo, porque neste se conectam os dois aspectos da ideologia: o de consciência e o de transformação da realidade. Lutar para conquistar a hegemonia significa transformar o modo de pensar e, portanto de agir e de pensar, de uma inteira massa humana. Portanto, na hegemonia a “livre concatenação de pensamentos” – a que se reduz a ideologia da maneira como é definida por Engels – adquire um valor real, se torna realidade eficaz. Esta unificação de teoria e prática, que a filosofia tradicional havia expressado de modo imaginário no conceito de “espírito”, a política hegemônica a coloca em termos realísticos, concretos, historicistas. Aqui está, para Gramsci, a importância de Lênin: no fato de que ele “construiu a doutrina da hegemonia”<sup>44</sup> e por este trâmite “pode-se afirmar que a teorização e a realização da hegemonia feita por Ilitch foi também um grande acontecimento ‘metafísico’”<sup>45</sup>.

A realidade do conceito ideológico de “espírito” se define somente através da unificação contraditória, política e cultural, do gênero humano. Se metafísica é toda afirmação de unidade feita *prescindindo* desta passagem, a elaboração teórica e prática (em um lugar determinado) do método da hegemonia assinala uma *ruptura* na história da metafísica, ou melhor, na história metafísica da filosofia e da cultura em geral (dado que metafísica é uma atitude, não uma doutrina particular). De fato, a hegemonia *pressupõe* “que uma massa de homens seja conduzida a pensar coerentemente e

---

<sup>44</sup> GRAMSCI, A. Op. Cit., Caderno 10, I, § 12: *QC*, p. 1235.

<sup>45</sup> Idem, Caderno 7, § 35: *QC*, p. 886.

em modo unitário o real presente”<sup>46</sup>, porque “a realização de um aparato hegemônico [...] cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento”<sup>47</sup>.

A realização de um aparato hegemônico se coloca no mesmo terreno da “metafísica”, porque reflete sobre as condições da unidade do gênero humano. Mas o faz em uma maneira completamente nova, identificando a atividade filosófica e ideológica com a produção política concreta daquela unidade:

O caráter da filosofia da práxis é especialmente aquele de ser uma concepção de massa, uma cultura de massa e de massa que opera unitariamente, ou seja, que tem normas de conduta não só universais em ideia, mas “generalizadas” na realidade social. E, portanto, a atividade do filósofo “individual” só pode ser concebida em função de tal unidade social, isto é, também como política, como função de direção política<sup>48</sup>.

Mas esta novidade radical do marxismo não impede de reconhecer também as linhas de continuidade. O comunismo rompe com a ideia da história como história do domínio de classes, mas ao mesmo tempo é uma necessidade antiquíssima, que acompanha toda esta história. Falando de “metafísica”, Gramsci alude exatamente à ambivalência constitutiva da ideologia, que substitui somente em modo imaginário a perdida “consciência da práxis existente”. Na ideologia – e sob este conceito Gramsci inclui sejam as filosofias, sejam as religiões – há, portanto, sempre um dúplice estímulo: o do domínio que reafirma a diferença intelectual e o utópico que recolhe as aspirações dos subalternos a uma crítica prática daquela diferença. A filosofia da práxis deve saber levar a sério ambos os aspectos da ideologia.

---

<sup>46</sup> Idem, Caderno 11, § 12: *QC*, p. 1378.

<sup>47</sup> GRAMSCI, A. Op. Cit., Caderno 10 II, § 12: *QC*, p. 1250.

<sup>48</sup> *Idem*, Caderno 10 II, § 31: *QC*, p. 1271.

## Referências

- BALIBAR, E. *La philosophie de Marx*. Paris: La Découverte, 1993.
- BASSO, L. *Socialità e isolamento*. La singularità in Marx. Roma: Carocci, 2008.
- EAGLETON, T. *Ideology: an introduction*. London/New York: Verso, 1991.
- ENGELS, F. Carta a Franz Mehring, 14 julho 1893. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*, Bd. 39. Berlin: Dietz, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Das Begräbnis von Karl Marx*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 19. Berlin: Dietz, 1962.
- \_\_\_\_\_. *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*. *Werke*. Bd. 19, Berlin: Dietz, 1962.
- \_\_\_\_\_. *Die Kommunisten und Karl Heinen*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 4. Berlin: Dietz, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der deutschen klassischen Philosophie*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 21. Berlin: Dietz, 1962.
- FERGNANI, F. Il concetto di ideologia nel materialismo storico. *Rivista di Filosofia*, Roma, v. LVI, n. 2, p. 195-212, Julho. 1965, .
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia contemporânea*. Cremona: Gianni Mangiarotti Editore, [1964].
- FROSINI, F. *Da Gramsci a Marx. Ideologia, verità e politica*. Roma: DeriveApprodi, 2009.
- \_\_\_\_\_. Dialettica e immanenza da Labriola a Gramsci. In: BURGIO, A. (Org.). *Dialettica. Tradizioni, problemi, sviluppi*. Macerata: Quodlibet, 2007, p. 195-218.
- \_\_\_\_\_. Filosofia e utopia nos cadernos do cárcere: Hegel-Marx-Croce. *Revista Educação em Foco*, São Paulo, v. 5, n. 2, Set. 2000/2001. p. 95-114
- \_\_\_\_\_. Gramsci e Labriola: lo statuto della teoria e l'autoriflessività. In: DURANTE, L.; VOZA, P. (Org.). *La prosa del comunismo critico. Labriola e Gramsci*. Bari: Palomar, 2006. p. 249-274.

\_\_\_\_\_. *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei "Quaderni del carcere" di Antonio Gramsci*. Roma: Carocci, 2010.

GRAMSCI, A. Astrattismo e intransigenza, In: *Jornal Il Grido del Popolo*, n. 720, 11 maio 1918.

GRAMSCI, A. Il nostro Marx. 1918-1919. In: CAPRIOGLIO, S. (Org.). Torino: Einaudi, 1984.

\_\_\_\_\_. *Quaderni del carcere*. Edição crítica do Instituto Gramsci a cura di Valentino Guerratana. Torino: Einaudi, 1975.

LIGUORI, G. Ideologia. In: FROSINI, F.; LIGUORI, G. *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*. Roma: Carocci, 2004.

LOSURDO, D. *Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico"*. Roma: Gamberetti, 1997.

LUPORINI, C.; PAPI, F. Ideologia. In: PAPI, F. *Dizionario Marx Engels*. Bologna: Zanichelli, 1983.

LUPORINI, C. La consapevolezza storica del marxismo (1955). In: \_\_\_\_\_. *Dialettica e materialismo*. Roma: Editori Riuniti, 1974.

MARX, K. *Das Elend der Philosophie*. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Werke*, Bd. 4. Berlin: Dietz, 1959.

\_\_\_\_\_. Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 8. Berlin: Dietz, 1960.

\_\_\_\_\_. *Misère de la philosophie*. Paris: Payot & Rivages, 2002.

\_\_\_\_\_. *Thesen über Feuerbach*. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz, 1969.

\_\_\_\_\_. Zur Kritik der politischen Ökonomie. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 13, Berlin: Dietz, 1961.

\_\_\_\_\_. L. Feuerbach. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz, 1969.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Die deutsche Ideologie*. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz, 1969.

\_\_\_\_\_. *Manifest der kommunistischen Partei*. *Werke*. Bd. 4. Berlin: Dietz, 1959.

\_\_\_\_\_. *Sachregister (Band 1-39)*. 2 ed. Berlin: Dietz, 2009.

REHMANN, J. *Theories of ideology. The powers of alienation and subjection*. Leiden: Brill, 2013.

S. ŽIZEK. *Mapping ideology*. London/ New York: Verso, 1994.

THOMAS, P. D. *The gramscian moment. Philosophy, hegemony, and marxism*. Leiden: Brill, 2009.

*Data de registro: 10/03/2014*

*Data de aceite: 23/04/2014*

## DEMOCRACIA, COSMOPOLITISMO E SUJEITO HISTÓRICO

*Francesca Izzo* \*

### RESUMO

Este artigo pretende mostrar que a pesquisa de Gramsci na prisão se desenvolve na direção de um fundamento da democracia cosmopolita. A crise do Estado-nação, que explodiu com a I Guerra Mundial, pôs em evidência a contradição entre a dimensão global da economia e o fechamento da política nacionalista. Superar esta contradição só é possível por uma entidade política que seja capaz de combinar a dimensão internacional com o enraizamento “popular” das funções intelectuais. O cosmopolitismo do tipo “novo” é o conceito que expressa essa visão de Gramsci.

**Palavras-chave:** Democracia. Cosmopolitismo. Estado Nacional. Nacional-popular.

### ABSTRACT

In prison Gramsci develops his investigation to found a cosmopolitical democracy. The crisis of nation-State, exploded during the I World War, has highlighted the contradiction between the global dimension of economy and the closing nationalistic politics. It is possible to overcome this contradiction only if a political entity is able to combine the international dimension with a “popular” rooting of intellectual functions. The idea of a “new” cosmopolitism expresses this Gramsci’s vision.

**Keywords:** Democracy. Cosmopolitism. Nation-State. Nation-popular.

O conceito de cosmopolitismo “de tipo novo”, utilizado por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* e aberto a uma perspectiva cosmopolítica da democracia, é objeto de controvérsia, por duas ordens de

---

\* Professora de História do Pensamento Político no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade l’Orientale de Napoli-Itália. Membro do Comitê Científico da Fundação Instituto Gramsci – Roma (Itália). *E-mail:* francescaizzo@virgilio.it

razão. Antes de tudo, porque a resposta em termos “cosmopolíticos” à crise da forma estatal da democracia aparece pouco argumentada nos *Cadernos*. De fato, Gramsci acenaria apenas à ideia cosmopolítica, sem aprontar uma instrumentação histórico-analítica adequada à sua constituição em novo paradigma da política democrática. Secundariamente, não se consegue apreender a real incidência da impostação gramsciana na realidade contemporânea, na qual o cosmopolitismo, a democracia cosmopolita, a cidadania global têm sido amplamente debatidos, e onde estão em curso complicados processos de construção de ordenamentos sobre-nacionais, como aquele europeu.

Reconduzido à sua essência, tal debate mira evidenciar a forte tensão que anima os dois polos do inédito entrelaçamento: a democracia requer a precisa definição de uma comunidade (o povo) enquanto a cidadania democrática, para dar efetividade aos direitos, se funda na dinâmica, volúvel se quiserem, da inclusão-exclusão, além de um forte apelo à solidariedade identitária inspirada à pertença a uma “comunidade política de destino”, enquanto o cosmopolitismo, qual seja, o desenvolvimento de normas cosmopolíticas de justiça, tem um respiro universalístico que não reconhece confins, fechamentos ou identidades historicamente e/ou politicamente definidos.

A minha intenção é mostrar, antes de mais nada, que a perspectiva cosmopolítica é constitutiva do comunismo gramsciano, representando a sua originalíssima interpretação do internacionalismo proletário e, secundariamente, que teria sentido hoje uma retomada das categorias usadas por Gramsci para interpretar o desenvolvimento e a crise da ordem mundial fundada na soberania dos estados. Com efeito, tais categorias destacam aspectos que a discussão contemporânea tende a ignorar ou a subestimar; aspectos que deslocam para um terreno histórico realístico as instâncias seja da democracia que do cosmopolitismo, e tendem a configurar diversamente a tensão que os atravessa.

Parece inevitável iniciar de uma antiga *querelle*, reverdecida em modo autorizado por Norberto Bobbio no coração dos anos Setenta, sobre a ausência de uma teoria democrática do poder nos *Cadernos*, visto que não seria possível traçar, nos escritos políticos gramscianos, qualquer tratamento dos aspectos processuais da democracia política. Porém, como

se sabe, existem tantos modelos de democracia<sup>1</sup>, e não é absolutamente convincente, inclusive à luz da crise de representação cada vez mais aguda dos sistemas democráticos ocidentais, identificar e reduzir a democracia ao simples respeito de alguns determinados procedimentos. As formas, como sabemos, são fundamentais, mas justamente como formas de algo que deve estar presente ou se manifestar em ou por meio das mesmas. Se por democracia se entende o sistema mais eficaz para escolher de maneira competitiva “homens que são capazes de tomar decisões” e para evitar (não sempre) a instauração de regimes despóticos, as regras processuais constituem seu alfa e ômega. Mas se, como em Gramsci, o espaço da democracia vai bem além dos confins das regras para a seleção competitiva da elite e é ordenado em base à relação governantes-governados, então entram em jogo outras dimensões, igualmente determinantes para entender o que é ou poderia ser a democracia nas sociedades contemporâneas (quais sejam, sociedades caracterizadas pelo ingresso na cena política das massas, “a questão sindical”) e quais sejam as suas formas. Observado por esta perspectiva, o tema da democracia se revela como um dos *leitmotiv* da inteira pesquisa dos *Cadernos*, a partir daquele trecho do C. 15 que fornece a chave de leitura fundamental, em explícita polêmica com as teorias elitistas:

Na formação dos dirigentes é fundamental a premissa: pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições?<sup>2</sup>

Gramsci pertence àquele grupo, não tão exíguo, de pensadores que, frente ao “desastre da democracia política”<sup>3</sup>, qual seja, a catástrofe do Estado liberal no século XX, reabilitaram, em chave crítica, o núcleo essencial da ideia antiga de democracia: a circularidade de governantes

---

<sup>1</sup> Ver HELD, D. *Models of democracy*. Cambridge: Polity Press, 1996.

<sup>2</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Roma: Einaudi, 1975, p. 1752. Tradução em português de Carlos Neto Coutinho. *Cadernos do Cárcere*, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 325.

<sup>3</sup> GRAMSCI, A.; SCHUCHT, T. *Lettere del carcere 1926-1935*. Roma: Einaudi, 1997, p. 711.

e governados, a recusa de uma sua fratura permanente, orgânica. Em Gramsci, tal função crítica se revela na convicção, expressa no trecho citado, de que a divisão do gênero humano em dirigentes e dirigidos é um dado histórico e não um eterno atributo da natureza humana. Este critério crítico-perspectivo tem a tarefa de orientar a ação política e de medir o grau de democracia de uma formação política em vista de uma tendencial superação da fratura da humanidade entre quem sabe e quem não sabe, entre quem governa e quem é governado. Mas Gramsci o utiliza, ao mesmo tempo, no seu reconhecimento histórico-crítico do Estado moderno. A relação “hegemônica”, e não de puro domínio entre governantes e governados, entre intelectuais e “povo”, representa para ele o coração da nação moderna. A relação democrática, isto é, hegemônica, entre dirigentes e dirigidos constitui, de fato, o critério fundamental adotado por Gramsci para apreender a natureza peculiar do Estado moderno e para analisar seus desenvolvimentos diferenciados na Europa.

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realístico e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente.<sup>4</sup>

No coração de sua leitura do moderno, exemplificada por algumas figuras histórico-simbólicas – Maquiavel, os jacobinos, Hegel – Gramsci coloca o nexa entre o pensar e o sentir, o conectar-se contraditório de elementos sempre distintos e considerados irreconciliáveis: a necessidade econômica e a liberdade política, *oikos e polis*, o econômico-passional e o racional. É no contraste entre essas, até então incomparáveis, dimensões, que Gramsci coloca os fundamentos histórico-materialísticos do subjetivismo e do imanentismo modernos: a teoria não vive mais separada da esfera material da produção e reprodução; a contemplação metafísica

---

<sup>4</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 1056. ; Trad., Op. Cit., vol. 3, p. 287.

das essências declina com o estabelecimento do nexa, mediado pela forma estatal, entre razão e ético-passional. (Concedam-me uma consideração: há algo de singular, não fosse um sintoma de *damnatio memoriae*, o fato que no panorama cultural atual tenha tanto sucesso a biopolítica, isto é, a retradução-dissolução em uma genérica dimensão vital-biológica, das determinações histórico-materialistas, laboriosamente adquiridas através de um complexo processo histórico e teórico, do abstrato lema vida).

O caráter soberano-representativo, que é também peculiar à democracia dos modernos, resulta algo derivado, ou seja, ligado a uma forma particular – a forma estatal – que, portanto, não se identifica com o princípio democrático e sobretudo não o esgota.

A revolução provocada pela classe burguesa na concepção do direito e, portanto, na função do Estado [– escreve Gramsci –] consiste especialmente na vontade de conformismo (...). As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes (...). A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada (...).<sup>5</sup>

A dinâmica de desenvolvimento da época moderna e de seu sujeito histórico, o Estado, concentra-se em torno à *nacionalização do territorial*, que coincide com o instaurar-se da hegemonia burguesa.

Segundo Gramsci, os elementos fundamentais deste processo são, de um lado, a revolução intelectual que quebra o monopólio da cultura por parte da Igreja Católica, liberando as classes médias européias do cosmopolitismo católico e humanístico-imperial. De outro, uma diversa relação entre cidade e campo que remete à formação de um bloco histórico urbano-rural, hegemônico por grupos sociais cidadãos, que introduz no fluxo da história o mundo camponês<sup>6</sup>. Um mundo camponês,

<sup>5</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., Vol. 4. Roma: Einaudi, 1975, p. 937.; Trad., Op. Cit., Vol. 3, p. 271.

<sup>6</sup> GRAMSCI, A.; SCHUCHT, T. *Lettere del carcere* 1926-1935, cit. p. 840. “Isto que se

este, atravessado pelas correntes da reforma religiosa e sensibilizado às instâncias da liberdade. Esse processo de criação de uma unidade nacional-popular é cimentado por Gramsci, no plano político, no modelo do jacobinismo francês, enquanto no plano teórico sua expressão mais completa é encontrada na filosofia hegeliana.

O Estado ético hegeliano, com o papel de mediação atribuído aos funcionários intelectuais, representa o vértice do princípio filosófico moderno, intrinsecamente democrático porque tendente a estender a todos os homens a forma da racionalidade burguesa: “A concepção de Hegel é própria de um período em que o desenvolvimento extensivo da burguesia podia parecer ilimitado e, portanto, a eticidade ou universalidade desta classe podia ser afirmada: todo o gênero humano será burguês”<sup>7</sup>.

Seja no idealismo hegeliano ou no jacobinismo, Gramsci evidencia a capacidade de ativação das massas por parte do princípio subjetivo moderno. Com sua energia e potência este tende a quebrar a imobilidade naturalística do “territorial” (as massas subalternas ligadas direta ou indiretamente à terra e às formas de vida que desta provêm) e a inseri-la no círculo da historicidade, na mesma medida em que impele o pensamento, aqueles que sabem, a se relacionar com a *multitudo*, para recorrer a uma expressão e um tema caros a Spinoza.

A hegemonia burguesa estende-se, segundo Gramsci, no processo de nacionalização das massas, ou seja, na tendencial e contraditória unificação dos cultos e dos incultos (certamente em posição subalterna), de trabalho manual e intelectual, fundamentalmente na capacidade de inserção dos camponeses na “comunidade ética” da nação. Poder-se-ia dizer que ele traduz em termos de filosofia da práxis o processo de subordinação ao capital da renda fundiária, de um lado, e a unificação de ciência e trabalho na forma do capital, de outro.

---

vê de sólido são os intelectuais e isso que não se vê são especificamente os camponeses, que também como a maioria da população são, eles próprios, a ‘nação’, ainda se são pouco numerosos na direção do Estado e se são ignorados pelos intelectuais (a parte o interesse que desperta qualquer traço pitoresco).

<sup>7</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 1049-50.; Trad., Op. Cit., Vol. 3, p. 284-5.

Nos *Cadernos*, à reconstrução da gênese e do desenvolvimento da forma estatal por meio dos quais se afirmou a hegemonia burguesa, alia-se e entrelaça-se a busca das razões da interrupção de sua expansão e do seu descarrilamento em uma crise de caráter “orgânico”, que se iniciou com a “época do imperialismo” e da guerra mundial.

Dado o caráter antagonístico do processo, a burguesia não pôde assimilar a si mesma toda a sociedade, ao custo de sua própria negação, mas ao mesmo tempo o universalismo de sua constituição a impele naquela direção<sup>8</sup>. Neste movimento se manifesta a incoercível tendência dos novos tempos à democracia, mas se revelam também os obstáculos que, nas circunstâncias da crise, deformam a democracia na terrível caricatura totalitária, ou a despedaçam e a comprimem nas correntes das revoluções passivas:

No período do pós-guerra, o aparelho hegemônico se estilhaça e o exercício da hegemonia torna-se permanentemente difícil e aleatório. O fenômeno é apresentado e tratado com vários nomes e em seus aspectos secundários e derivados. Os mais triviais são: “crise do princípio de autoridade” e “dissolução do regime parlamentar”.<sup>9</sup>

É na dissolução do laço nacional-popular, mediado pela forma estatal, e na incapacidade do novo sujeito histórico de elevar-se à dimensão ético-política que Gramsci apreende a essência da crise:

se verifica hoje, no mundo moderno, um fenômeno semelhante àquele da separação entre “espiritual” e “temporal” na Idade Média: fenômeno muito mais complexo do que o de então, na medida em que se tornou mais complexa a vida moderna. Os grupos sociais regressivos e conservativos se reduzem cada vez mais à sua fase inicial econômico-corporativa, ao passo que os grupos progressistas e

---

<sup>8</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 937. Trad.. Op. Cit., vol. 3, p. 271. “A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico (...). De que modo se verifica uma paralisação e se volta à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está ‘saturada’: não só não se difunde, mas se desagrega (...).”

<sup>9</sup> Idem, p. 1638. Idem, p. 95-6.

inovadores se encontram ainda na fase inicial exatamente econômico-corporativa; os intelectuais tradicionais, separando-se do grupo social ao qual haviam dado até agora a forma mais alta e compreensiva e, portanto, a consciência mais ampla e perfeita do Estado moderno, na realidade efetuam um ato de incalculável alcance histórico: assinalam e confirmam a crise estatal em sua forma decisiva (...). Este processo de desintegração do Estado moderno, portanto, é muito mais catastrófico do que o processo histórico medieval (...).<sup>10</sup>

De fato, o destaque dos intelectuais decreta o fim da figura estatal da democracia moderna e aprofunda uma crise que tem sua gênese em outro lugar. Os elementos fundamentais considerados por Gramsci se referem seja à vertente nacional que àquela internacional, mas é, sobretudo, a sua contraditória conexão que está na origem dos processos desintegrativos que apareceram bem antes dos eventos bélicos, já em 1870. Essa data assume um valor periodizante, nos *Cadernos*, em quanto marca a manifestação, com a Comuna de Paris, do fenômeno sindical e, com a guerra franco-prussiana, da crise do sistema de equilíbrio entre os estados europeus.

No plano interno, a crise tem como epicentro o “fenômeno sindical”, qual seja, uma série de eventos e processos que assinalam o nascimento de um sujeito que não tem mais o território como base exclusiva de existência social e representativa:

A guerra de 1914-18 representa uma ruptura histórica, no sentido de que toda uma série de questões que se acumulavam molecularmente, antes de 1914, “se sobrepuseram umas às outras”, modificando a estrutura geral do processo anterior: basta pensar na importância que assumiu o fenômeno sindical, termo-geral sob o qual vêm à tona diferentes problemas e processos de desenvolvimento de importância e significação variada (parlamentarismo, organização industrial, democracia, liberalismo, etc.), mas que, objetivamente, reflete o fato que uma nova força social se constituiu, tem um peso não mais desprezível, etc.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 690-1.; Trad., Op. Cit., vol. 1, p. 435-6.

<sup>11</sup> Idem, p. 1824. Trad., Op. Cit, vol. 5, p. 330.

Não pode ser absolutamente subestimado o fato que entre os marcos distintivos da “nova força social”, Gramsci coloque a sua vocação “internacional” voltada a instaurar “uma economia segundo um plano mundial”. Os raros acenos, nos *Cadernos*, a tal traço, longe de aludir a um presumível fechamento “nacional”, são indicadores de sua obviedade para Gramsci: “(...) sintetize Maximilien Robespierre e Emanuel Kant, a política e a filosofia numa unidade dialética intrínseca a um grupo social não só francês ou alemão, mas europeu e mundial”<sup>12</sup>.

Ou, em outras passagens, de maneira mais extensa:

Uma classe de caráter internacional, que guia camadas sociais estritamente nacionais (...) deve se “nacionalizar” num certo sentido, sentido este não é, aliás, muito estreito, porque, antes de se formarem as condições de uma economia segundo um plano mundial, é necessário atravessar fases múltiplas (...).<sup>13</sup>

Por certo, o desenvolvimento é no sentido do internacionalismo, mas o ponto de partida é “nacional” (...). Mas a perspectiva é internacional e não pode deixar de ser. É preciso, portanto, estudar exatamente a combinação de forças nacionais que a classe internacional deverá dirigir e desenvolver segundo a perspectiva e as diretrizes internacionais.<sup>14</sup>

Com efeito, os “diversos processos de desenvolvimento” desembocaram também na Revolução de Outubro e na primeira tentativa de construção de uma estatalidade nova de projeção mundial, enquanto nos Estados Unidos, sob forma de revolução passiva, chega uma onda de mudanças que modifica radicalmente as bases de exercício da hegemonia.

De um lado, então, a racionalização da composição demográfica ditada pela subordinação-absorção da renda fundiária e financeira ao capital produtivo, de outro, a tentativa (econômico-corporativa) de economia regulada, mudam a base da própria hegemonia: não mais o território (lugar

---

<sup>12</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, PO. Cit, p. 1233.; Trad., Op. Cit, vol. 1, p. 304.

<sup>13</sup> Idem, p. 1729. Trad., Op. Cit, vol. 3, p. 315.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 1729. Idem.

da relação entre classes urbanas e rurais, entre cidade e campo) mas a fábrica que subsume a si mesmo o território. Abre-se uma nova época, marcada pela guerra de posição e pelas revoluções passivas, nas quais o “trabalho como um todo”, existente em si, como parte do capital, experimenta o seu tornar-se sujeito, um sujeito com vocação mundial, isto é, capaz de intervir politicamente nas contradições da época: a dissimetria entre a dimensão internacional da economia e o fechamento nacional da política.

Pode-se dizer, de modo genérico, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática (...). Que uma tentativa progressista seja iniciada por uma ou por outra força social não é algo sem consequências fundamentais: as forças subalternas, que teriam de ser ‘manipuladas’ e racionalizadas de acordo com as novas metas, necessariamente resistem. Mas resistem também alguns setores das forças dominantes (...).<sup>15</sup>

O americanismo se apresenta aos olhos de Gramsci como a figura histórica que, modificando a relação entre economia e política e com essa o equilíbrio entre econômico-passional e racionalidade, impele a identidade de político e estatal em uma direção progressiva, isto é, democrática, e não autoritária e ditatorial como estava acontecendo na Europa dos fascismos e do stalinismo. Ele abre à possibilidade de uma diversa organização do político<sup>16</sup>.

O americanismo, em sua forma mais completa, exige uma condição preliminar (...) esta condição pode ser chamada de “uma composição demográfica racional”, que consiste no fato de não existirem classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo, isto é, classes absolutamente parasitárias. A “tradição”, a “civilização” européia, ao contrário, caracteriza-se pela existência de tais classes, criadas pela “riqueza” e pela “complexidade” da história passada.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 2139. Trad. Op. Cit., Vol. 4, p. 241.

<sup>16</sup> Sobre as diferentes organizações americanas das relações entre ciência, imprensa capitalista, Estado, sociedade civil veja a iluminante pesquisa de Zunz, In: ZUNZ, O. *Why the american century*. Chicago: University Chicago Press, 1998.

<sup>17</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 2141. Idem, p. 243.

A racionalização da marca americana, que desenvolve o exercício da hegemonia a partir da “fábrica”, põe em discussão o nexos de territorial e nacional, com base na qual tinha se constituído a expansividade hegemônica da estatalidade européia, e estabelece um novo terreno de luta pela hegemonia, tanto internamente aos Estados quanto na arena mundial.

A América não tem grandes “tradições históricas e culturais”, mas tampouco está sufocada por esta camada de chumbo (...).

Dado que existiam essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários [...]) e conseguindo centrar toda a vida do país só na produção. A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia.<sup>18</sup>

Um novo tipo de homem<sup>19</sup>, a questão sexual<sup>20</sup>, os altos salários que recordam a força conferida pelo mercado e pelos consumos são os diferentes aspectos do americanismo que visam impor regras e ordens mais complexos em face de formas de vidas coletivas<sup>21</sup>. Gramsci sublinha positivamente a base nova a partir da qual pode se desenvolver a hegemonia que elimina elementos arcaicos, parasitários, associados à estrutura fundiária, à terra-território<sup>22</sup>, e simplifica o inteiro sistema das superestruturas. Também do ponto de vista das relações internacionais, o americanismo marca o fim do desenvolvimento militar e colonial do capitalismo. Como explicitado em uma outra passagem, “A expansão moderna é de ordem financeiro-

---

<sup>18</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 2145-6. Trad. Vol. 4, p. 247-8.

<sup>19</sup> *Ibidem* “Na América a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo (...). É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial (...) ainda não se verificou (...) nenhum florescimento ‘superestrutural’, ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia”.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 2160-1. *Ibidem*, p. 262-5.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 2176-7. *Ibidem*, p. 278-9.

capitalística”, ou seja, não mais a ocupação militar dos territórios e a sua exploração asseguram a supremacia mundial, e sim a potência produtiva e a força do mercado. Não crê, porém, como poderia parecer no seu conselheirismo de um tempo, que a resposta à crise se encontre no círculo estreito produção-política. É, contrariamente, na identidade de filosofia e política que o Gramsci dos *Cadernos* a busca<sup>23</sup>, e isto significa a elaboração de uma visão geral hegemônica, a intervenção da mediação intelectual e a construção de novas formas políticas. A ausência, no americanismo, de um “florescimento superestrutural”, a falta de intelectualidades orgânicas, diríamos de um “nacional-popular” adequado à nova figura produtiva, indica que a América ainda não alcançou uma nova fase “estatal”<sup>24</sup>, uma capacidade de mediação política correspondente à expansão global do mercado. Uma tarefa histórica que ele julgava coubesse ainda à Europa elaborar e, por um aspecto particular, como veremos, à Itália.

O americanismo, em suma, não é capaz de fechar positivamente a brecha, a contradição que se abriu entre uma economia, um mercado, cada vez mais integrados no nível internacional e uma política crescentemente recolhida na dimensão nacional. É esta brecha a verdadeira raiz da crise pós-bélica.

Em uma nota capital do *Caderno 17*, que remonta a 1933 e é inteiramente dedicada à análise da crise, Gramsci escreve:

---

<sup>23</sup> GRAMSCI, A., *Quaderni del carcere*, Op. Cit. p. 1233. Trad., Op. Cit, vol. 1, p. 304. “Deve-se realizar, com relação à concepção filosófica de Croce, a mesma redução que os primeiros teóricos da filosofia da práxis realizaram com relação à concepção hegeliana. Esta é a única maneira historicamente fecunda de determinar uma retomada adequada da filosofia da práxis, de elevar esta concepção [...] á altura que ela deve atingir para poder solucionar as tarefas mais complexas que o desenvolvimento atual da luta propõe, isto é, a criação de uma nova cultura integral [...] que, retomando as palavras de Carducci, sintetize Massimiliano Robespierre e Emanuel Kant, a política e a filosofia numa unidade dialética intrínseca a um grupo social não só francês ou alemão, mas europeu e mundial”.

<sup>24</sup> Idem, p. 692. Idem, p. 437. “É interessante notar que nesta concepção se contém o ‘americanismo’, porque a América ainda não superou a fase econômico-corporativa atravessada pelos europeus na Idade Média, isto é, ainda não criou uma concepção de mundo e um grupo de grandes intelectuais que dirijam o povo no âmbito da sociedade civil: neste sentido, é verdade que a América está sob a influência européia, da história européia. (Esta questão da forma-fase estatal dos Estados Unidos é muito complexa, mas o cerne da questão me parece justamente este)”.

todo o após- guerra é crise, com tentativas de superá-la que às vezes tem sucesso neste ou naquele país, e nada mais. Para alguns (e talvez não sem razão) a própria guerra é uma manifestação da crise, ou melhor, a primeira manifestação; de fato, a guerra foi precisamente a resposta política e organizativa dos responsáveis (...). Uma das contradições fundamentais é esta: que, enquanto a vida econômica tem como premissa necessária o internacionalismo, ou melhor, o cosmopolitismo, a vida estatal se desenvolveu cada vez mais no sentido do “nacionalismo”, da “auto-suficiência”, etc. Uma das características mais visíveis da “crise atual” é, apenas, a exasperação do elemento nacionalístico (estatal nacionalístico) na economia.<sup>25</sup>

Nesse trecho nos interessa sublinhar dois pontos. O primeiro diz respeito, como se disse, ao contraste entre uma “economia concretamente mundial”, interligada ao ponto de requerer, como sua premissa, “o internacionalismo ou melhor o cosmopolitismo”, e uma política cada vez mais fechada no “nacionalismo”. É a contradição da época que nenhuma força parece apta a enfrentar: nem o americanismo que, como se viu, se ressentia da falta do “florescimento superestrutural” necessário a organizar e exercer a hegemonia, nascente da fábrica, no plano “cosmopolítico”; nem a república dos soviéticos, essa também privada do respiro ético-político adequado ao novo “grupo social europeu e mundial”.

O segundo ponto se refere, à primeira vista, a uma questão terminológica. Nessa passagem Gramsci usa o termo *internacionalismo* para então corrigi-lo em *cosmopolitismo*. Em outros trechos, como veremos, procede a uma resoluta substituição. E não se trata de uma correção de pouco momento. Trata-se, nada menos, de eliminar de seu léxico o termo distintivo que marcou o nascimento de um novo sujeito, a Internacional dos Trabalhadores, para substituí-lo com um vocábulo que remete, por um lado, à *République des Lettres* de memória setecentista, e pelo outro, como se sabe, identifica a tradição histórica dos intelectuais italianos, por ele repetidamente estigmatizada<sup>26</sup>.

Que sentido tem esta substituição, dificilmente explicável, com as precauções impostas pela sua condição de prisioneiro?

<sup>25</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 1755-6. Trad., Op. Cit., vol.4, p. 317-8.

<sup>26</sup> Sobre o cosmopolitismo kantiano ver. Idem, p. 1484-5. Trad., Op. Cit, vol. 1, p. 200-1.

Com efeito, ainda em setembro-novembro de 1932, Gramsci anota que “o povo italiano é o povo mais interessado no internacionalismo”<sup>27</sup>, enquanto entre fevereiro de 1934 e fevereiro de 1935 (quando já tinham sido fortemente atenuados os controles), retomando a passagem no Caderno Especial 19, o reescreve assim: “o povo italiano é o povo que ‘nacionalmente’ mais interessado está numa moderna forma de cosmopolitismo”.<sup>28</sup>

Trata-se de uma mudança terminológica que remete a uma outra, já amplamente sublinhada pela crítica: a passagem do lema materialismo histórico ao lema filosofia da práxis, em relação ao qual Gramsci havia citado a frase de Napoleão em uma nota muito significativa intitulada *A propósito do nome “materialismo histórico”*:

(...) Eu creio que, na ciência, quando se encontra alguma coisa verdadeiramente nova, é necessário adequar-lhe um vocábulo inteiramente novo, a fim de que a ideia se mantenha precisa e distinta. Se os senhores derem novo significado a um velho vocábulo, ainda que professem que a antiga ideia ligada àquela palavra nada tem em comum com a nova ideia que lhes atribuíram, a mentalidade humana jamais pode deixar de supor que não existem semelhanças e conexões entre a antiga e a nova ideia; isto não só confunde a ciência, como produz disputas inúteis.<sup>29</sup>

Se o mesmo critério deve ser aplicado à passagem de *internacionalismo* a *cosmopolitismo*, isto significa que Gramsci elaborou algo novo do ponto de vista conceitual que não mais lhe consente utilizar o velho termo, ao custo de uma confusão das ideias. A meu aviso, Gramsci substitui o termo “internacionalismo” pressionado pela mesma exigência que o levou a não mais utilizar a expressão “materialismo histórico”. Entende fugir ao peso de uma concepção e de uma política mecanicista e de uma estrutura econômico-corporativa incapaz de produzir hegemonia, isto é, incapaz de criar aquele vínculo entre os intelectuais e o “trabalho como

<sup>27</sup> Ibidem, p. 1190.

<sup>28</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 1988. Trad., Op. Cit., vol. 5, p. 42.

<sup>29</sup> Idem, p. 452-3. Trad., Op. Cit., vol. 1, p. 155-6.

um todo” que constitui o verdadeiro desafio da democracia pós-estatal. O termo cosmopolitismo é por si mesmo evocador da dimensão intelectual e nesta forma aparece repetidamente nos *Cadernos*.

Esta observação [grau de modernidade dos movimentos revolucionários] pode ser estendida a muitas outras manifestações históricas; por exemplo, ao grau de “cosmopolitismo” alcançado nos diversos períodos do desenvolvimento cultural internacional. No século XVIII, o cosmopolitismo dos intelectuais foi “máximo”, mas que fração do conjunto social ele atingia? Não se tratava, em grande parte, de uma manifestação hegemônica da cultura e dos grandes intelectuais franceses?<sup>30</sup>

A Gramsci importa sublinhar que a grande época do cosmopolitismo europeu setecentista manifestava um caráter não apenas estreito, mas tendencialmente “nacional”, ou seja, expressava a função hegemônica do Estado francês.

A função cosmopolita dos intelectuais franceses a partir do século XVIII é de caráter absolutamente diverso daquela exercida pelos italianos anteriormente. Os intelectuais franceses expressam e representam explicitamente um compacto bloco nacional, do qual são os “embaixadores” culturais, etc.<sup>31</sup>

O cosmopolitismo dos italianos, como ele mesmo havia amplamente ilustrado, tinha sido de natureza profundamente diferente: tinha sido efetivamente cosmopolítico na medida em que os italianos tinham permanecido ligados às instituições universalísticas medievais do Império e do Papado. A tradição italiana, impregnada de universalismo, que na longa fase histórica marcada pelo exclusivo domínio da forma estatal, tinha contribuído a relegar o país às margens do desenvolvimento moderno, aparece agora em singular sintonia com a formação de uma nova estrutura de mundo e parece oferecer uma espécie de modelo à “forma mais

---

<sup>30</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit. p. 795. Trad., Op. Cit., vol. 3, p. 252.

<sup>31</sup> Idem, p. 255. Idem, vol. 2, p. 69.

moderna e avançada” de cosmopolitismo. Na “frente moderna de luta para reorganizar o mundo”, o povo italiano parece estar em posição privilegiada enquanto herdeiro de uma tradição especificamente cosmopolítica<sup>32</sup>.

Depois de ter denunciado em tantas notas a função “desnacionalizante”, reabilita César e com ele também o cosmopolitismo imperial e papal. Deste modo, uma tradição, incôgrua com as principais correntes modernas, revela-se impregnada de futuro no momento em que os sinais dos tempos aludem a um mundo ordenado não mais segundo partições territoriais, mas segundo as potencialidades e as qualidades dos homens.

Colaborar para reconstruir o mundo economicamente de modo unitário está na tradição do povo italiano e da história italiana (...) pode-se demonstrar que Cesare está na origem desta tradição (...). A “missão” do povo italiano consiste na retomada do cosmopolitismo romano e medieval, mas em sua forma mais moderna e avançada.<sup>33</sup>

Mas como entender esta expressão? Para tentar desatar sua densidade alusiva com uma fórmula, diria que o cosmopolitismo em sua forma mais moderna e avançada parece ser o equivalente do nacional-popular adequado ao novo sujeito e à nova estrutura do mundo, que para Gramsci tende à unificação e não à fragmentação conflitual.<sup>34</sup>

Como se compreende, o cosmopolitismo gramsciano não tem alguma valência jurídica de tipo kantiano-kelsiano. Seria mais correto dizer que indica a forma de uma diversa conexão dos intelectuais (dos

<sup>32</sup> GRAMSCI, A. QC, Op. Cit., p. 1988. Trad., Op. Cit., vol. 5, p. 41-2.

<sup>33</sup> Idem.

<sup>34</sup> Ibidem, p. 1416. Trad., Op. Cit., vol. 1, p. 134.: “O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano historicamente unificado em um sistema cultural unitário; mas este processo de unificação histórica ocorre com o desaparecimento das contradições que dilaceram a sociedade humana, contradições que são a condição da formação dos grupos e do nascimento das ideologias não universal-concretas (...). Há, portanto, uma luta pela objetividade (para liberar-se das ideologias parciais e falazes) e esta luta é a própria luta pela unificação cultural do gênero humano (...). A ciência experimental foi (ofereceu) até agora o terreno no qual uma tal unidade cultural exigiu o máximo de extensão: ela foi o elemento de conhecimento que mais contribuiu para unificar o ‘espírito’, para fazê-lo se tornar mais universal; ela é a subjetividade mais objetivada e universalizada concretamente”.

especialismos e das competências técnico-científicas) que estão se destacando dos aparelhos estatais-nacionais como um grupo social com vocação internacional. E nesta conexão o grupo social é tirado de seu economismo corporativo, restabelecendo, para além do Estado, a relação democrática, a mediação democrática:

todavia, é certo que toda classe dominante nacional está mais próxima das outras classes dominantes, como cultura e costumes, do que as classes subalternas entre si, mesmo se estas são “cosmopolitas” por programa e destino histórico. Um grupo social pode ser ‘cosmopolita’ por sua política e sua economia, mas pode não sê-lo pelos costumes e também pela cultura (real).<sup>35</sup>

Mesmo afirmando que a tendência da época é de unificação do mundo, Gramsci tinha consciência de que se trata de um processo complexo e em nenhum modo linear, no qual são múltiplos os entrelaçamentos de nacional, regional e mundial e onde, porém, o elemento cosmopolítico deve constituir a bússola de referência na orientação da teoria e da ação política.<sup>36</sup>

Com relação ao cosmopolitismo medieval e ao cosmopolitismo iluminista, a ideia avançada por Gramsci exibe uma forte densidade democrática: do primeiro se distingue pela entrada do “trabalho” no circuito da mobilidade mundial, de um trabalho não mais ligado a terra, idiotizado, mas capaz, como os detentores do dinheiro e do saber, de circular; e do segundo pela manutenção, à base do processo, de um laço intelectuais/povo-trabalho. A tensão à qual acenamos inicialmente entre universalismo cosmopolítico e identidade nacional-popular se traduz, no léxico gramsciano, na exigência de uma forma que construa e conserve um vínculo entre as funções intelectuais que tendem a se desincorporar do Estado – que se “desnacionalizam”, e as componentes ético-produtivas nacionais.

<sup>35</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 795. Trad., Op. Cit., vol. 3, p. 252

<sup>36</sup> Ver nota 14. Idem, p. 748. Idem, vol. 5, p. 249. “A história contemporânea oferece um modelo para compreender o passado italiano: existe, hoje, uma consciência cultural européia e existe uma série de manifestações de intelectuais e políticos que sustentam a necessidade de uma união européia: até se pode dizer que o processo histórico tende para esta união e que existem muitas forças materiais que só com esta união poderão se desenvolver: se em x anos esta união se realizar, a palavra ‘nacionalismo’ terá o mesmo valor arqueológico que o atual ‘municipalismo’”.

Nos *Cadernos* é o moderno Príncipe a figura designada a conter e exprimir este nexó democrático. Gramsci eleva o partido político a “soberano” da nova época, ou seja, a forma capaz de conectar politicamente as funções produtivas, intelectuais e vitais de tendência “cosmopolita”, isto é, que fogem às malhas organizativas do Estado (do princípio de soberania territorial). “Afirmou-se que protagonista do Novo Príncipe não poderia ser, na época moderna, um herói pessoal, mas o partido político, isto é (...) aquele determinado partido que pretende (e está racional e historicamente fundado para este fim) fundar um novo tipo de Estado”.<sup>37</sup> Ou seja, uma forma inédita de organização política, de “soberania”.

Como a experiência do americanismo ensina, o mercado e as seitas (igrejas) constituem os possíveis (e reais) terrenos alternativos de organização e mediação dos especialismo intelectuais, não mais fundados no Estado. Trata-se, porém, de formas que condensam em termos contraditórios, não democráticos, os polos do processo de unificação do mundo. A luta pela hegemonia, como a entende Gramsci, atua-se em torno aos modos em que se desenvolve tal unificação: ou deixada à espontaneidade antagonista e tendencialmente destruidora das forças do mercado, ou guiada intencionalmente pela política. O sujeito da política de uma época marcada pelo industrialismo e pelo cosmopolitismo é o partido, cuja razão de ser e cujo critério de seleção e unificação de “trabalho manual e intelectual” não são mais somente e eminentemente determinados pela criação ou conservação do Estado-nação.

Como o Príncipe maquiavélico anunciava a formação do grande sujeito da política moderna, o Estado, assim o “moderno Príncipe”, anuncia uma estatalidade que se desenvolve no terreno da democracia não mais exclusivamente territorial.

Estou perfeitamente consciente da aura inatural que circunda o apelo ao moderno Príncipe. A estação de florescência dos partidos parece estar irremediavelmente ultrapassado; com a crise cada vez mais acentuada da democracia representativa em base nacional, o partido político parece ter concluído a sua tarefa de “nacionalização” das massas subalternas, enquanto na cena política das democracias ocidentais rondam figuras espectrais que da “coisa” partido conservam, quando ocorre, somente o nome.

<sup>37</sup> GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*, Op. Cit., p. 1601; Trad. GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, Op. Cit., v. 3, p.59.

Difundiu-se, com algum fundamento histórico (com o “redescobrimto”, depois da Segunda Guerra Mundial, do Estado-nação), a ideia de que o partido político fosse conexo a uma fase “oitocentista” da vida produtiva, social e política das nossas sociedades desenvolvidas e de que a democracia dos cidadãos pudesse e devesse dispensar os “soberanos”, incluído o partido, e que o rompimento das fronteiras o tornasse um instrumento impróprio a metabolizar os elementos de “cosmopolitismo” que penetram nas articulações da vida civil. Pois bem, a teorização mais nota e decidida da função soberana do partido político, justamente aquela gramsciana, nos mostra como a própria ideia de partido é pensada em uma perspectiva pós-estatal, e considerada a forma mais adequada para governar a dilatação supranacional da democracia. Somente alguns acenos; sim, são somente acenos o que se encontra nos *Cadernos*, mas constituem, em todo modo, uma bússola para se orientar, para não confundir o passado com o futuro, o que está morto com o que ainda deve nascer.

## Referências

- GRAMSCI A. *Quaderni del carcere*. Roma: Einaudi, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 1-3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 4-6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, A.; SCHUCHT, T. *Lettere del carcere 1926-1935*. Roma: Einaudi, 1997.
- HELD, D. *Models of democracy*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- ZUNZ, O. *Why the american century*. Chicago: University Chicago Press, 1998.

*Data de registro: 10/03/2014*

*Data de aceite: 23/04/2014*



## ESTADO: SOCIEDADE CIVIL E LUTA HEGEMÔNICA

*Ana Maria Said\**

### RESUMO

Procuraremos nesse artigo enfocar a complexa análise de Gramsci ao conceito de “Estado integral”, que Christine Buci Gluksmann denomina de “Estado ampliado”: sociedade política + sociedade civil, encouraçada de coerção. Para isso, não perderemos de vista a relação dialética entre Estado e sociedade que permeia a obra gramsciana. Na verdade, ao refletirmos sobre o alcance da obra gramsciana na compreensão do Estado e da luta pelo poder na sociedade contemporânea, não poderemos deixar de pensar o conceito de hegemonia neste pensador que se defronta e confronta com o fascismo e com as tendências autoritárias que incidem sobre a democracia nos tempos atuais.

**Palavras-chave:** Estado. Sociedade civil. Hegemonia. Consenso. Coerção.

### ABSTRACT

We seek in this article to focus on the complex analysis of Gramsci's concept of the “Integral State”, which Christine Buci-Gluksmann calls “Extended State”: political society + civil society, armored of coercion. For that, we must keep in mind the dialectical relationship between State and society that permeates Gramsci's work. In fact, when we reflect about the scope of Gramsci's work on the understanding of State and the fight of the contemporary society for power, we can't leave behind the concept of hegemony of this thinker, which faces and confronts the fascism and the authoritarian tendencies that affect democracy in current times.

**Keyword:** State. Civil society. Hegemony. Consensus. Coercion.

---

\* Doutora em Educação, na área Educação, Sociedade, Política e Cultura pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. *Email:* anasaid@ufu.br

Ao refletir sobre o alcance da obra gramsciana na compreensão do Estado e da luta pelo poder na sociedade contemporânea, não podemos deixar de entender como se torna fundamental a análise do conceito de hegemonia para um pensador que se defronta e confronta com o fascismo. Na verdade, é enfocando a história e a função dos intelectuais que Gramsci desenvolve uma teoria própria de hegemonia e de um novo entendimento do conceito de Estado, como força e como consenso. E, assim, não se pode pensar o conceito de Estado em sua obra, sem a luta contra o fascismo, empreendida por ele, sua principal vítima italiana, assim como a questão que lhe é cara, que lhe infunde esperança: o caminho para a emancipação humana, a criação de uma “nuova civiltà” que supere a “civiltà capitalistica”.

Compreender como Gramsci entende a complexidade do conceito de “Estado integral” no capitalismo contemporâneo autoriza-nos pensá-lo como nexos dialético de força e consenso, onde o elemento consenso é o que predomina, sem que, porém, o elemento força desapareça.

Essa passagem do *Caderno 4*, embora enseje diversas interpretações, oferece uma chave de análise de como há no conceito de Estado, em Gramsci, uma relação orgânica entre sociedade econômica e sociedade política e, assim, entre sociedade civil e sociedade política, uma relação dialética, afirmando que os liberais especulam “(...) sobre a distinção entre sociedade política e sociedade civil e se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política não deve intervir na sua regulamentação”. Continuando, afirma Gramsci: “Mas, na realidade, esta distinção é puramente metodológica, não orgânica, e na concreta vida histórica, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa” (GRAMSCI, 1975, p. 460).

Guido Liguori afirma neste sentido que:

É a partir da não separação “ontológica” de Estado e sociedade civil e de política e economia que Gramsci pode captar o novo papel que o político assume no século XX, seja em relação à produção econômica, seja – consequentemente – em relação à composição de classe da sociedade (LIGUORI, 2007, p. 17).

No *Caderno 3*, ao definir o papel e a função do Estado, Gramsci assevera que: “O Estado moderno abole muitas autonomias das classes

subalternas (...) mas, que certas formas de vida interna das classes subalternas renascem como partido, sindicato, associação cultural” (GRAMSCI, 1975, p. 303). E, ainda, analisando uma forma de Estado moderno, a “ditadura moderna”, ressalta que “abole até mesmo estas formas de autonomia de classe e se esforça por incorporá-las à atividade estatal: ou seja, a centralização de toda a vida nacional nas mãos da classe dominante se torna frenética e absorvente” (GRAMSCI, 1975, p. 303). Sendo mais enfático, no *Caderno 25*, afirma que: “As ditaduras contemporâneas aboliram legalmente inclusive estas novas formas de autonomia e se esforçam por incorporá-las na atividade estatal: a centralização legal de toda a vida nacional nas mãos do grupo dominante torna-se ‘totalitária’” (GRAMSCI, 1975, p. 2287). É a forma de Estado com a qual Gramsci se defronta, que tenta silenciá-lo, encarcerando-o na marginalidade da prisão fascista.

Gramsci, desenvolvendo o conceito de crise orgânica, no *Caderno 13*, afirma que quando o grupo social se distingue de seus partidos tradicionais, que foram até então expressão de sua classe ou frações de classe advém uma crise, que pode se tornar perigosa, porque crise de autoridade, que é exatamente uma crise de hegemonia, ou crise do Estado no seu complexo, que pode necessitar de um chefe carismático, já que nenhuma das forças, nem a progressista, nem o grupo conservador, tem a força necessária para a vitória, e “que mesmo o grupo conservador necessita de um patrão” (GRAMSCI, 1975, p. 1604). E, pondera que: “Quando estas crises acontecem, as situações imediatas se tornam delicadas e perigosas, porque o campo é aberto para as soluções de força, para as atividades de potência obscuras representadas por homens providenciais ou carismáticos” (GRAMSCI, 1975, p. 1603).

A tentativa de dominação total é a de calar os indivíduos, destruindo sua individualidade, sua autonomia como pertencimento ao grupo social, o que permite o domínio mais efetivo e indefensável. As vítimas do fascismo (incluindo o nazismo, em uma intensidade ainda maior) sofreram torturas inimagináveis, mas sem dúvida, retirar-lhes o sentido de humanidade foi o que mais agudamente permitiu tanto poder sobre a grande massa que se tornou a população de trabalhadores naquele momento e lugar específicos, a Europa de 1930 e 1940. Porque permitiu a destruição da organização

política do grupo social subalterno, do sujeito histórico como “vontade coletiva”, construída historicamente pelo seu partido.

Mais do que o silêncio imposto à grande massa, o fascismo pretendia impedir o pensar, o viver humano e pleno de sentido, assim como tentaram com a vida e a obra gramsciana. Entretanto, Antonio Gramsci utiliza-se de sua prisão no cárcere fascista para estabelecer um diálogo com seu tempo, de escuridão e pavor, período fecundo de compreensão da luta pelo poder capitalista mais brutal, entremeado por seus longos períodos de febre e delírio, dadas as condições do cárcere fascista, mas de lucidez e resistência ao niilismo humano, apesar das circunstâncias. Período fecundo, inclusive de compreensão do embate de poder que define a sociedade capitalista contemporânea.

As *Cartas do cárcere* foram, durante o longo período de prisão, a sua voz como resposta à coerção fascista, tentativa de manter-se ativo e ligado à vida humana, mas também, de manter o mundo humano e a sua concretização. Suas cartas nos mostram que ao invés de entregar-se ao fatalismo da dureza da vida no cárcere, Gramsci o utiliza para o equacionamento de problemas metodológicos fundamentais do marxismo, principalmente para a tentativa de superar a manipulação total das massas trabalhadoras. É nas *Cartas* que encontramos uma maior reflexão de Gramsci sobre o fascismo.

Conjugando-se às *Cartas*, os *Cadernos do cárcere* representam sua reflexão sobre a possibilidade e a estratégia da organização das massas operárias e camponesas para a superação do capitalismo. No período mais difícil de doença na prisão, quando a tuberculose lhe consumia os pulmões, escreve para Tatiana (maio de 1930): “A minha praticidade consiste nisto: no saber que ao bater a cabeça contra o muro, será a cabeça a se romper, e não o muro” (GRAMSCI, 1996, p. 331). Sua tentativa, ao invés de calar-se frente à situação limite e limitante em que se encontrava, e de dominação da grande maioria das massas trabalhadoras, foi a de pensar em como quebrar a parede e manter a cabeça, ao desenvolver sua concepção de hegemonia para o capitalismo avançado.

Enquanto os *Cadernos* nos permitem uma compreensão da história contemporânea, com perspectiva humana, as *Cartas* nos permitem compreender o diálogo com seu tempo, focando a real possibilidade de transformá-lo em momento de realização humana, de resistência. É o que

impulsionou a figura de um líder operário (através do jornal, *L'Ordine Nuovo*, do qual era diretor), chefe de um partido da classe operária, a pensar a importância da organização política e do Partido “condottiero” (dirigente) da classe.

O que escreve nas cartas endereçadas a Tatiana (sua cunhada e protetora na prisão), tão retomadas para a compreensão dos escritos gramscianos, sobre a importância dos intelectuais para a transformação histórica (principalmente, a de 19 de março de 1927, cárcere de Milão), afirmando que escrever sobre eles seria sua obra constante, revela o porquê de seu interesse e análise da importância do Partido como intelectual orgânico coletivo, na luta de hegemonias na “sociedade civil”, porque, para ele, todos os membros de um Partido devem “ser considerados como intelectuais”. Os membros singulares de uma dada classe econômica, quando membros de partido, tornam-se intelectuais, significando intelectuais como construtores do humano.

Sendo assim, em polêmica com Benedetto Croce, que em suas obras define o intelectual como responsável pela reforma intelectual e moral, já que esta representa uma renovação da filosofia da época, desenvolve o conceito de intelectual orgânico diferentemente da visão idealista de intelectual. Define-o com base em sua função de organizador na sociedade, tendo determinado papel de coordenador, já que gerado na organização da produção, nas relações sociais de produção, na direção de classe, a ser empreendida na guerra de posição.

Na visão idealista e elitista do intelectual, sua relação com a classe operária é um fato ideológico, como em Croce. Para Croce, a única política possível é aquela dos intelectuais, isto é, com a filosofia, com a cultura. Caberia, aos intelectuais e à filosofia, a reforma intelectual e moral, que Gramsci retoma com o embasamento do materialismo histórico. Em Gramsci, a relação é de aquisição de consciência da própria situação nas relações sociais. Contra a concepção de intelectual tradicional que reivindica o *status* de verdadeiro intelectual, Gramsci contrapõe a criação dos intelectuais orgânicos do proletariado. Escreve:

Uma característica dos intelectuais como categoria social cristalizada (como categoria social que concebe a si mesma como continuação ininterrupta na história, portanto acima da luta dos grupos e não como

expressão de um processo dialético, pelo qual cada grupo social dominante elabora uma própria categoria de intelectuais) é exatamente de se reunir, na esfera ideológica, a uma precedente categoria intelectual, através de uma mesma nomenclatura de conceitos. Uma nova situação histórica cria uma nova superestrutura ideológica, cujos representantes (os intelectuais) devem ser concebidos como, também esses, “novos intelectuais”, nascidos da nova situação e não continuação da precedente intelectualidade (GRAMSCI, 1975, p. 1044).

Na verdade, o intelectual orgânico é o “intelectual coletivo”, isto é, o Partido político, nascido da luta de classes, que se efetiva na guerra de posição no capitalismo contemporâneo e avançado, em que surge uma sociedade civil internacional e em que a política se torna hegemonia, e não potência. O que caracteriza o pensamento gramsciano, em sua compreensão da contemporaneidade, é sua análise do cosmopolitismo da vida econômica e o nacionalismo da política.

O americanismo como revolução passiva, vitória da hegemonia burguesa como fordismo, nos EUA, e fascismo, na Europa, comporta o desenvolvimento econômico, por um lado, e a possibilidade da democracia como contradição, por outro, pois representa o fim do Estado-nação. Assim, a luta hegemônica contra o capitalismo passa a desencadear-se como luta pela democracia, na sociedade civil, que de nacional, deve passar para uma democracia internacional, cosmopolita, hegemonia pensada como conceito e como estratégia<sup>1</sup>. Escreve no *Caderno 13*:

No período posterior a 1870, com a expansão colonial européia, todos estes elementos mudam, as relações organizativas internas e internacionais do Estado se tornam mais complexas e maciças e a fórmula da “revolução permanente” é elaborada e superada na ciência política na fórmula de “hegemonia civil”. Advém com a arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento se torna

---

<sup>1</sup> Esclarecemos que a definição de luta pela democracia em Gramsci, neste sentido, seria a luta da classe dos subalternos para a transformação, a construção de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e, também, de uma nova orientação ideológica e cultural.

sempre mais guerra de posição e se pode dizer que um Estado vence uma guerra enquanto a prepara minuciosamente e tecnicamente no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas seja como organizações estatais, seja como complexo de associações na vida civil, constituem para a arte política como que “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente na guerra de posição: esses tornam somente “parciais” os elementos do movimento que antes era “toda” a guerra, etc.(...) A questão se põe para os Estados modernos, e não para os países atrasados e para as colônias, onde vigoram ainda as formas que augures são superadas e se tornam anacrônicas. Também a questão do valor das ideologias (...) deve ser estudada em um tratado de ciência política (GRAMSCI, 1975, p. 1566-1567).

Um pouco mais adiante, no mesmo *Caderno 13*, escreve sobre a passagem da guerra manobrada à guerra de posição, com suas trincheiras e casamatas, comparando-a a guerra de posição no capitalismo avançado:

A mesma redução deve advir na arte e na ciência política, ao menos no que diz respeito aos Estados mais avançados, onde a “sociedade civil” se tornou uma estrutura muito complexa e resistente às “erupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna (GRAMSCI, 1975, p. 1615).

O reagrupamento econômico é condição para a transformação da sociedade, mas a realidade de tal transformação é expressa fazendo referência a um termo oposto à estrutura que se pode medir: a transformação social é atuação da ideologia. Essa atuação da ideologia coincide com a transformação do grupo social, de grupo social econômico a sujeito de ação política total, em Partido. E, afirma Nardone,

O Partido, portanto, é uma primeira manifestação do subjetivo que se afirma frente ao objetivo, de vontade política em ato que se une à sua premissa, da realidade (política) que se contrapõe à mera possibilidade. Por este motivo o Partido é o lugar da efetividade histórica e da sua certeza (NARDONE, 1984, p. 71).

Segundo Gramsci, para a conquista da democracia “pode ser necessário – antes, é quase sempre necessário – um partido fortemente centralizado” (GRAMSCI, 1975, p. 236). Há correntes que atribuem à contingência histórica em que vive Gramsci, o fascismo, o ter desenvolvido uma concepção de partido totalizador, dado o regime totalitário e repressivo em que vivia e a que combatia, dado o confronto entre hegemonias “encouraçadas de coerção”, na sociedade civil. Mas, sua compreensão das contradições do capitalismo seguia para muito além do fascismo, embora os totalitarismos signifiquem a possibilidade da classe dominante, em momento de crise orgânica, isto é, crise de hegemonia, ceder a ideologias totalitárias, que representam forças ocultas, momentaneamente abdicando da dominação, até a recuperação do consenso, mantendo, porém, a hegemonia. Também o fordismo é, para ele, uma revolução passiva, como resposta à crise orgânica de seu tempo, esse sim motivo central de sua análise da luta de hegemonias e da concepção de partido. Sobre a democracia nos tempos atuais incidem tendências autoritárias. E todas poderiam ser superadas, pela classe operária organizada politicamente, vencendo a crise de hegemonia que se impõe desde então, na guerra de posições efetuada na sociedade civil.

Para ele, uma crise de hegemonia do capitalismo não pode ser superada sem que se efetue uma radicalização extrema do processo, com a classe dominante, economicamente, tendo que assimilar a si vários grupos sociais, mantendo a direção ético-política, assimilando assim toda a sociedade, sem saturá-la. Se a classe dominada não consegue estar preparada para esse enfrentamento, continuando o processo, modificando-o qualitativamente, se não consegue organizar-se para se contrapor historicamente a essa direção, é a revolução passiva que resultará como horizonte, ao desenvolver o conformismo, ao transformar a função do Estado em “educador”, com a continuidade da hegemonia burguesa. Escreve no *Caderno 8*:

A revolução empreendida pela classe burguesa na concepção do direito e, portanto, na função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo (portanto, eticidade do direito e do Estado). As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras

no sentido de que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, a alargar, isto é, as suas esferas de classe “tecnicamente” e ideologicamente: a concepção de casta fechada. A classe burguesa coloca a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico: toda a função do Estado é transformada: o Estado se transforma em “educador”, etc. Como advém um fechamento e se retorne à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está “saturada”: não só não se difunde, mas se desagrega: não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou ao menos as desassimilações são enormemente mais numerosas que as assimilações). Uma classe que se ponha a si mesma como passível de assimilar toda a sociedade, e seja ao mesmo tempo realmente capaz de exprimir esse processo, leva à perfeição essa concepção do Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito como tornados inúteis por terem exaurido sua tarefa, de estarem absorvidos pela sociedade civil (GRAMSCI, 1975, p. 937).

É o que Gramsci propõe à classe operária (aliada aos outros grupos sociais subalternos), criando seus intelectuais orgânicos, “novos intelectuais”: a luta hegemônica, da reforma intelectual e moral, germe de uma “nuova civiltà”, resultante das cinzas da sociedade atual. A relação intelectual-classe não é a mesma para a classe burguesa e para a classe subalterna: para a classe burguesa, o intelectual tem uma função direta na constituição dela, já para o partido operário, deve ter uma atuação essencial no processo político de organização política. Gramsci enfatiza a importância de a classe proletária criar seus próprios intelectuais orgânicos, já que não é quem se propõe a sê-lo, que o é, mas aquele que na *práxis*, se torna um intelectual político do proletariado. Afirma:

Uma das características, mais relevantes, de cada grupo que se desenvolve para o domínio, é a sua luta para a assimilação e a conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que é tanto mais rápida e eficaz quanto mais o grupo dado elabora simultaneamente os próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1975, p. 1517).

Todos os membros de um partido são intelectuais. E é extensa a noção de intelectual para Gramsci, que não se limita à atuação na cultura. Intelectual é também, para ele, a noção de Partido. Este pode dividir-se no mundo moderno, podendo operar como uma força superior aos partidos, já que reconhecida como tal pelo público, pois, segundo ele, um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas), são também eles “partidos”, “frações de partido” ou mesmo “funções de um determinado partido”, quando o Estado-Maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma das frações em que se dividiu, afirma Gramsci no *Caderno 13*. Assim como a função de cultura não é só de crítica destrutiva da ideologia dominante, mas deve, também, desenvolver-se como projeto político construtivo, penetração e agregação cultural. No mesmo *Caderno*, escreve Gramsci: “Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, eis uma afirmação, que se pode prestar à brincadeira e à caricatura; porém, se refletirmos, nada de mais exato”. (GRAMSCI, 1975, p. 1523).

Em 7 de setembro de 1931, escreve uma carta à Tatiana, desenvolvendo uma concepção do papel dos intelectuais, que não deixa dúvidas quanto à impossibilidade da cisão entre esse conceito e o de hegemonia na compreensão do Estado atual:

(...) Por outro lado, eu estendo, muito, a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva inclusive a certas determinações do Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular segundo o tipo de produção e à economia de um dado momento) e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional exercida através das ditas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e, justamente na sociedade civil em especial operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia mesmo que algumas vezes possa encontrar-se em confronto com esse ou aquele governo, etc.) (GRAMSCI, 1996, p. 458-459).

Em seguida, Gramsci argumenta nesta mesma carta, que o governo de uma classe econômica que não sabe criar a própria categoria de intelectuais e, assim, exercitar uma hegemonia, para além do poder de ditadura, não consegue manter a dominação. Assim deve ser também a organização da luta pelo poder da classe assalariada (ou de subalternos como ele denomina), uma luta para além de ditadura, empreendida nas organizações privadas da sociedade civil. O próprio exemplo que toma, o de Benedetto Croce como instrumento muito eficaz de hegemonia da classe dominante, mesmo que se confronte aqui e ali com alguns governos, como foi com o governo fascista, demonstra a importância da criação dos próprios intelectuais, como hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, através dos aparelhos privados.

Quando Gramsci utiliza a expressão: “organizações, ditas privadas”, enfatiza-se que essas organizações, na verdade, fazem parte do Estado, permitindo-nos falar, então, de *Estado ampliado*, embora o termo que utilize nos *Cadernos*, seja o de *Estado integral*. No *Caderno 6*, irá utilizar a expressão “Estado em sentido orgânico e mais amplo” (GRAMSCI, 1975, p. 763). Na verdade, podemos pensar que as organizações chamadas privadas, por Gramsci, que formam o consenso, estão articulados dialeticamente ao Estado, o que nos proporciona a possibilidade de pensar morfológicamente o poder na sociedade contemporânea, poder hegemônico, longe de propiciar uma interpretação idealista.

É interessante ressaltar como as conquistas democráticas modernas asseguraram direitos civis e políticos à classe assalariada e aos subalternos, que se impõem às revoluções passivas. Conquistas duramente adquiridas nas lutas das organizações sociais da classe trabalhadora, como os direitos de cidadania. As revoluções passivas significam, na luta hegemônica empreendida na sociedade civil, em momentos de crise orgânica do sistema capitalista, como a que vivemos hodiernamente, a vitória da hegemonia da classe proprietária, isto é fato. Porém, as conquistas democráticas e civis das classes subalternas, nas lutas de hegemonia na sociedade burguesa, significam um avanço na guerra de posição empreendida por esses grupos, e possibilidades reais de avanço na luta hegemônica. Podemos afirmar que dentro do próprio sistema se engendra a possibilidade real de transformação social, com caminhos para uma sociedade regulada, fim da luta de classes, como contradição do sistema. Possibilidade de um Estado ético e de cultura? No *Caderno 8*, afirma Gramsci a esse propósito:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se possa dizer a propósito do Estado ético e de cultura é isso: cada Estado é ético enquanto uma das suas funções mais importantes é aquela de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses da classe dominante. A escola como função educativa positiva e os tribunais como funções educativas e negativas, são as atividades estatais mais importantes em tal sentido: mas na realidade no final desdobram uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades ditas privadas, que formam o aparato da hegemonia política e cultural das classes dominantes.(...) Mas, na realidade, somente o grupo social que põe o fim do Estado e de si mesmo como o fim a se atingir pode criar um Estado ético, que tende a por fim às divisões internas dos dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral (GRAMSCI, 1975, p. 1049-1050).

Não podemos separar os aspectos de força e consenso presentes no Estado, dialeticamente, para compreendermos como chegar ao poder hegemônico da classe subalterna, que deve tornar-se sujeito histórico, tornando-se Estado, para fazer definir o aspecto da força.

A grande questão posta à contemporaneidade, aos intelectuais de “tipo novo”, reflete a crise dos partidos e de suas funções na luta hegemônica. Pressiona a apreender o confronto de hegemonias na sociedade civil, palco da luta pela transformação, assim como possibilidade de construção de uma nova sociedade, do Estado ético. De qualquer modo, o que nos instiga a continuar pensando a necessidade da organização política é o entendimento, central em Gramsci, do processo de criação de uma “vontade coletiva”, função do sujeito histórico como luta coletiva, na guerra de posição, travada hodiernamente na sociedade civil, para atingirmos uma sociedade de vida humana integral, possível de ser definida como tal. Isso implica convicção de que a luta será travada pelo otimismo da vontade, suplantando o pessimismo da razão. Mas, principalmente, que deve ser travada nas trincheiras da sociedade civil, para transformá-la e eliminar dela o momento da força.

## Referências

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e lo Stato: per una teoria materialistica della filosofia*. Roma: Editori Riuniti, 1976.

CROCE, B. *Cultura e vita morale*. Napoli: Bibliopolis, 1993.

FERRI, F.(Org.). *Política e storia in Gramsci*. Roma: Ed. Riuniti & Istituto Gramsci, 1977.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*: A cura di Valentino Gueratana. 2. ed.,. Edizione Critica dell'Istituto Gramsci. Torino: Ed. Einaudi, 1975.v. 1, 2, 3 e 4.

\_\_\_\_\_. *Cartas do cárcere*. Organização de Antonio A. Santucci. Palermo: Ed. Sellerio, 1996.

IZZO, F. *Democrazia e cosmopolitismo in Antonio Gramsci*. Roma: Carocci Ed., 2009.

LIGUORI, G. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MUSCATELLO, B. (Ed.). *Gramsci e il marxismo contemporaneo*. Tradução de Roberto Della Seta. Roma: Ed. Riuniti, 1990.

NARDONE, G. *Il pensiero di Gramsci*. Bari: De Donato, 1984.

VACCA, G. *Vida e pensamento de Antonio Gramsci (1926-1937)*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

*Data de registro: 10/03/2014*

*Data de aceite: 23/04/2014*



## FORMAÇÃO POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

*Maria Socorro Ramos Militão\**

### RESUMO

Este artigo pretende suscitar a discussão em torno do processo de formação política dos trabalhadores sob a ótica do marxismo e da filosofia da práxis de Antônio Gramsci, tendo como perspectiva a organização política dos subalternos e a construção de uma nova sociedade. Estas preocupações se transformariam, nas mãos de Gramsci, na promoção de ações políticas no interior das fábricas de Turim dos anos 1920 e o levaria a perceber nos “*Conselhos de Fábrica*” os organismos de representação efetiva do proletariado, vendo neles um embrião dos soviets. Mais tarde, no cárcere, entendia que o Partido Político seria o responsável por dar unidade e coerência a luta dos subalternos. Assim, o intelectual orgânico coletivo do proletariado seria o artífice de uma vontade unitária nacional-popular; o Organismo que dirige e capacita o proletariado a conquistar e exercer sua hegemonia construída por meio de uma reforma intelectual e moral. Essa discussão pretende lançar luz sobre os recentes movimentos de lutas sociais, desencadeados tanto no Oriente quanto no Ocidente, devido ao elevado grau de complexidade do capitalismo avançado, que gera toda espécie de problemas sociais e políticos. Busca-se iniciar uma discussão acerca do saldo político que podemos obter dos movimentos de massas ocorridos entre os meses de junho e julho de 2013, no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação política. Movimentos sociais. Partido político. Hegemonia.

---

\* Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). Professora de Filosofia Política do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Estudos “Marx no século XXI” e Marxismo: Marx e Gramsci. *E-mail:* helpramos@yahoo.com.br

## RIASSUNTO

Questo articolo si propone di incoraggiare la discussione intorno alla formazione politica dei lavoratori dal punto di vista del marxismo e della filosofia della praxis di Antonio Gramsci, avendo come prospettiva l'organizzazione politica dei subalterni e la costruzione di una nuova società. Queste preoccupazioni, per iniziativa di Gramsci, si sarebbero trasformate nella promozione di azioni politiche nelle fabbriche di Torino negli anni '20 e avrebbero portato Gramsci a vedere nei "Consigli di fabbrica" organismi di rappresentanza effettiva del proletariato, equivalente a degli embrioni dei Soviet. Più tardi, in carcere, capirà che è il partito politico a essere l'organo che dà unità e coerenza alla lotta dei subalterni. Perciò sarebbe l'intellettuale organico del proletariato l'artefice di una volontà collettiva nazionale-popolare unitaria, l'organo che dirige e fornisce al proletariato le capacità per conquistare e esercitare la sua egemonia costruita per mezzo di una riforma intellettuale e morale. Questa discussione intende far luce sui recenti movimenti di lotta sociale, scatenati in Oriente come in Occidente, a causa dell'elevato grado di complessità del capitalismo avanzato che genera problemi sociali e politici di ogni tipo. Pertanto, qui si cerca di avviare un dibattito circa il bilancio politico che si può fare in relazione ai movimenti di massa che si sono verificati in Brasile nei mesi di giugno e luglio 2013.

**Parole-chiave:** Formazione politica. Movimenti sociali. Partito politico. Egemonia.

### **Formação política e os Conselhos de fábrica**

O problema da formação política e do desenvolvimento da consciência de classe é uma questão central para e entre os marxistas, e Gramsci é, entre eles, um teórico que coloca este problema como elemento central no processo de luta pela hegemonia da classe trabalhadora e de desenvolvimento de estratégias e táticas de lutas políticas rumo à construção do socialismo no capitalismo avançado.

*Já n' A ideologia alemã*, Marx insistia que a apreensão da consciência de classe é um processo histórico dialético que se constrói por homens concretos inseridos em um dado modo de produção com relações de produções correspondentes. Em outras palavras, a consciência se constitui

a partir da relação dialética entre estrutura e superestrutura, assim também, a consciência de classe é determinada por forças motrizes e por elementos conjunturais que se apresentam como ocasionais, imediatos e espontâneos em contextos históricos determinados. Porém, em qualquer contexto dado, a organização das classes subalternas é uma exigência fundamental, pois é na luta organizada que os segmentos sociais subalternos podem elevar sua consciência e sua solidariedade e se constituírem em sujeitos coletivos. Isso porque, é na coletividade que se elabora uma identidade e se organizam práticas por meio das quais os sujeitos expressam e defendem seus interesses e vontades. Nesse sentido, o fundamento da organização política se encontra na história, e, segundo Michael Löwy, deve comportar dois níveis:

a) uma análise e previsão dos processos históricos em curso, sobretudo o da emergência da consciência de classe do proletariado (sua estrutura, elementos determinantes, etc.); b) e um plano de organização do instrumento da ação revolucionária (o partido) e de coordenação de suas relações com o conjunto da classe operária, tendo em vista a concretização do programa comunista de mudança social (LÖWY, 1962, p. 139).

Há, portanto, uma íntima relação entre a concepção da estrutura da consciência de classe e a proposta de organização dos subalternos para garantir a ação transformadora.

Foi em razão disso que, ao testemunhar e mesmo protagonizar a combatividade das massas nas fábricas de Turim nos anos 1920, Gramsci escreveria no *Jornal L'Ordine Nuovo*, que a atuação política do operariado era muito maior que a dos partidos e sindicatos, os quais estavam minados pelo reformismo e operavam nos limites da democracia burguesa. Dominado por elementos de centro, o partido estava aquém do nível alcançado pelas massas (LÖWY, 1962, p. 151-152), por isso, foi incapaz de assumir a autonomia adequada ao proletariado. Seus órgãos centrais nada fizeram para educar politicamente as massas ou para eliminar os elementos reformistas e oportunistas da direção dos sindicatos e cooperativas, não foram capazes de promover uma direção e uma tática

unificadas ao operariado fabril. O partido não centralizou nem coordenou a ação do proletariado colocando-se como um poder revolucionário efetivo e contraposto ao poder do Estado burguês, porém

se o partido não realiza a unidade e a simultaneidade dos esforços, se o partido se revela um mero organismo burocrático, sem alma e sem vontade, a classe operária tende instintivamente a construir para si outro partido e desloca-se para as tendências anárquicas que precisamente criticam áspera e incessantemente a centralização e o funcionamento dos partidos políticos (GRAMSCI, 1974, p. 17-19).

Essa preocupação com a função do Partido Político foi explicitada por Gramsci em *L'Ordine Nuovo*, quando se referiu a Rosa Luxemburgo e à sua máxima de que “a revolução comunista só pode ser realizada pelas massas e não por um secretário de partido ou de um presidente da república a golpes de decretos” (LÖWY, 1962, p. 151). E ainda quando criticava a divisão interna do Partido Comunista Italiano (PCI) e apontava para a necessidade de se fazer “uma discussão da política atual e não um exame de fenômenos históricos gerais; de fazer propostas práticas e indicar à massa orientações práticas de ação e de organização” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 1992, p. 31). O mesmo serve para os dias atuais, tanto no que se refere à leitura do real quanto à crítica que deve-se fazer à estrutura político partidária e à construção de um partido de massas ligado organicamente aos movimentos populares.

Gramsci acredita que nos instrumentos de luta da classe trabalhadora já contém, em potência, características do socialismo, contudo estes instrumentos precisam ser coordenados e direcionados pelo Partido. Por isso, no texto “*Democracia Operária*”, produzido com Palmiro Togliatti e publicado no Jornal *L'Ordine Nuovo* de 11 de Junho de 1919, teria afirmado:

o Estado socialista já existe em potência nas instituições da vida social características da classe trabalhadora explorada. Interligar estas instituições, coordená-las e subordiná-las numa hierarquia de competências e poderes altamente centralizados, respeitando, porém, as indispensáveis autonomias e articulações, significa criar aqui e agora uma verdadeira e representativa democracia operária, eficaz e

efetivamente oposta ao Estado burguês, e já preparada para o substituir em todas as suas funções essenciais de gestão e controle do patrimônio nacional (GRAMSCI, 1976, p. 30).

Também no artigo “*O partido e a revolução*”, publicado no mesmo Jornal, em 27 de dezembro de 1919, o filósofo italiano esclarece que o Partido é o principal instrumento de organização política dos subalternos e é a instituição que continua sendo a “hierarquia superior deste irresistível movimento de massas; ele exerce a mais eficaz ditadura, a que nasce do prestígio, a aceitação consciente e espontânea de uma autoridade que se reconhece indispensável para o bom êxito da tarefa empreendida” (GRAMSCI, 1976, p. 62). Assim, para Gramsci, somente o partido pode desempenhar a função de “Sujeito” coletivo capaz de resumir nele as vontades coletivas e dirigir a classe operária na tomada do poder. Em sua avaliação, o “Moderno Príncipe” é o propagandista e organizador de uma reforma intelectual e moral, aquele que cria as condições para o desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular.

Não por acaso, Gramsci critica os sindicatos italianos e a sua burocratização, e com tal crítica mostra que, quanto mais os sindicatos se afastarem da classe trabalhadora, mais lutarão por reformas sociais: por melhorias nas condições de trabalho e salário, entre outras conquistas imediatas. Por isso, em artigo sobre os sindicatos e os conselhos, publicado em *L'Ordine Nuovo*, de 11 de outubro de 1919, diria:

os operários sentem que o complexo da “sua” organização transformou-se num aparelho de tais dimensões que acabou por obedecer a leis próprias, inerentes à sua estrutura e ao seu complicado funcionamento, mas estranhas à massa que adquiriu consciência da sua missão histórica de classe revolucionária. Eles sentem que a sua vontade de poder não encontra expressão adequada na atual hierarquia institucional. Eles sentem que, mesmo na sua casa, na casa que tenazmente construíram, à custa de esforço e perseverança, cimentando-a a sangue e lágrimas, a máquina esmaga o homem, a burocracia esteriliza o espírito criador e o diletantismo banal e verbalista tenta em vão esconder a ausência de ideias precisas sobre as necessidades da produção industrial, ou a incapacidade de comprometer a psicologia das massas proletárias. Os

operários irritam-se com estas condições de facto, mas são impotentes individualmente para as modificar; as palavras e a vontade dos homens isolados são muito pouca coisa em comparação com a s leis de ferro inerentes à estrutura burocrática do aparelho sindical (GRAMSCI, 1976, p. 42).

E em artigo de mesmo teor, de 8 de novembro de 1919 daquele Jornal, ressaltava que os sindicatos mostraram a sua incapacidade orgânica para encarnarem a ditadura do proletariado, porque

a evolução normal do sindicato está assinalada por uma linha de decadência do espírito revolucionário das massas: pois, aumenta a força material, enfraquece ou desaparece de todo o espírito de conquista, quebra-se o impulso vital; à intransigência heróica sucede a prática do oportunismo, a prática “do pão e da manteiga”. O incremento quantitativo determina um empobrecimento qualitativo e uma acomodação fácil às formas sociais capitalistas, determina o aparecimento de uma psicologia parasitária, mesquinha, de pequena e média burguesia. E, no entanto, a tarefa elementar do sindicato é a de recrutar “toda” a massa, é a de absorver nos seus quadros todos os trabalhadores da indústria e da agricultura. O meio não é, pois, adequado ao fim, e, uma vez que o meio não é senão um momento do fim que se realiza, que se faz, deve-se concluir que o sindicalismo não é um momento para a revolução, não é um momento da revolução proletária, não é a revolução que se realiza, que se faz: o sindicalismo não é revolucionário senão pela possibilidade gramatical de acoplar as duas expressões (GRAMSCI, 1976, p. 47-48).

Diferentemente do sindicato, o Partido de tipo novo desempenharia a sua função à medida que se alargasse e atingisse estratos populares, grupos e indivíduos que nunca tivessem participado da luta política, suscitando neles o desejo de trabalhar incansavelmente pelo comunismo. Mas para isso, seria preciso organizá-los de modo a transformar “a classe proletária e semi-proletária numa sociedade organizada capaz de se educar a si própria, de ganhar experiência e adquirir uma consciência responsável dos deveres que competem a uma classe que conquista o poder” (GRAMSCI, 1976, p. 30).

Portanto, somente o desenvolvimento de práticas de ação e de organização política poderiam levar o partido (de tipo tradicional) a sair do “imobilismo fatalista” e “fazer política” efetivamente. Foi por isso que, ao analisar o fascismo e o avançado processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, o filósofo marxista creditou à aliança operário-camponesa a subversão da ordem vigente, definindo os operários e os camponeses como sujeitos revolucionários por excelência, capazes de efetivar o processo revolucionário.

Assim, sob os impactos das transformações promovidas pela I Guerra Mundial e a Revolução Russa, o teórico sardo (1987, p. 14) pensava em como aglutinar as imensas forças sociais desencadeadas pela guerra, em como discipliná-las e dar-lhes uma forma que contivesse em si a virtude de desenvolver-se até tornar-se a ossatura do Estado socialista. Para ele, a organização de classe seria o elemento central para se pensar a democracia, e tal organização política deveria emergir do interior da própria fábrica. E esse foi um dos motivos que o levou a desenvolver a organização dos operários nas “*Comissões Internas*” das fábricas de Turim, que existiam desde 1906, mas eram apenas “correias de transmissão” do sindicato que tinha pouca autonomia.

Nas mãos de Gramsci, essas comissões se transformariam nos “*Conselhos de Fábrica*” e seriam organismos de representação efetiva do proletariado, seriam um embrião dos soviets, um embrião do governo operário. Por meio delas, “a massa trabalhadora adquiriria a consciência de sua unidade indivisa baseada na produção, no ato concreto do trabalho. Assim, tornando-se produtor, o trabalhador concebia a si mesmo como parte indissociável de todo o sistema de trabalho que se sintetiza no objeto fabricado” (GRAMSCI, 1987, p. 46). Os *Conselhos* seriam, então, a base sobre a qual o operário seria elevado da condição de assalariado a de produtor. Mas, para chegar à condição de produtor, o operário precisaria entender o processo de produção como totalidade, identificando-se com a produção. Portanto, seria no cotidiano da fábrica, a partir das relações de trabalho, que o operariado poderia compreender os antagonismos próprios do modo de produção capitalista. Isso porque, a divisão do trabalho cria entre os operários uma unidade psicológica (expressa por hábitos, instintos, afetos, pensamentos) e uma solidariedade de classe que poderia levá-los a construir uma certa concepção de mundo a partir da própria fábrica, e

seria esta concepção que capacitaria o operário da grande indústria a ser o construtor do comunismo.

A compreensão desses antagonismos pelo operário contribuiria com o início de um longo e difícil processo de elaboração de uma consciência política, da consciência de classe. Ao constituir-se em classe política – revolucionária – o proletariado poderia encaminhar novas formas de luta para enfrentar e mesmo superar a ordem garantida. Assim, à medida que se desenvolvem as relações sociais de produção capitalista pode se desenvolver, também, um processo de formação e de conscientização política dos subalternos. Em outras palavras, tendo a clareza das contradições inerentes ao capitalismo, os trabalhadores podem ter o domínio sobre o processo de produção.

Mas, para que esse processo se inicie e mesmo se realize, as instituições tradicionais do operariado e as suas formas de fazer política, devem ser renovadas, e, ao lado delas, surgirem instituições de tipo novo, capazes de viabilizar um novo projeto de sociedade; e de realizar a unidade da classe proletária (GRAMSCI, 1987, p. 17). Pois, somente a organização política permitirá a passagem da luta do interior da fábrica à sociedade como um todo. Essa instituição de tipo novo que viabilizaria a construção de um novo projeto de sociedade e realizaria a unidade da classe proletária seria, segundo Gramsci, nos anos 1920, o *Conselho de Fábrica*. Por isso, ao analisar o movimento de massa fabril de 3 de dezembro de 1919, ocorrido em Turim, ele colocou em evidência a capacidade de articulação e direção dos operários desenvolvida pelo *Conselho*, ao lembrar que

os Conselhos de Fábrica mobilizaram sem qualquer preparação, no espaço de uma hora, cento e vinte mil operários enquadrados nas empresas. Uma hora depois, o exército proletário precipitou-se como avalanche até o centro da cidade e varreu das ruas e das praças toda a canalha nacionalista e militarista (GRAMSCI, 1974, p. 37-38).

Naquela ocasião, os sindicatos reformistas e o Partido Socialista Italiano (PSI) acusavam Gramsci de minar a capacidade de ação dos sindicatos tradicionais. Contudo, essas instituições representativas não tinham interesse em contribuir, efetivamente, com a formação política do operariado, como também não têm atualmente.

No cárcere, revendo as experiências políticas do passado, o político sardo percebeu que os *Conselhos* testaram sua função revolucionária, provaram a viabilidade da autogestão operária nas empresas e a inutilidade econômica dos empresários como organizadores da produção. Compreendeu ele que os *Conselhos de Fábrica* surgiram justamente como resposta a uma situação de crise orgânica do sistema capitalista e como forma primária de organização política dos operários num período em que os sindicatos ou estavam burocratizados ou reproduziam o capitalismo (como acontece ainda hoje) ou estavam proibidos de atuar pela força coercitiva do Estado burguês. Eles surgem como forma de democracia direta, como revogabilidade da representação, afirmação da fábrica como centro privilegiado da luta operária e, ao mesmo tempo, como viabilizadores da gestão operária da fábrica. Neste aspecto, o *Conselho de Fábrica* não pode ser confundido, coordenado ou subordinado ao sindicato, pois ele é, justamente, a instituição que pode determinar mudanças radicais na estrutura da organização sindical. A “força do conselho está no fato dele aderir à consciência da massa operária, [dele ser] a própria consciência dessa massa que quer emancipar-se autonomamente, que quer afirmar a liberdade de iniciativa na criação da história” (GRAMSCI, 1981, p. 104).

Ao analisar a relação entre o conselho, o sindicato e o partido em Gramsci, Edmundo Dias (1987) relembra que o sistema de conselhos é a organização de toda a classe operária e não apenas dos segmentos organizados pelos sindicatos e pelos partidos. Por isso, todos os trabalhadores devem participar dos conselhos como produtores, não como cidadãos ou assalariados, e devem tratar de obter a hegemonia aí dentro. Trata-se de “fazer que o partido (e o sindicato) entre neste estado potencial e, aí, na luta contra as outras ideologias e orientações, [realize] a sua hegemonia” (DIAS, 1987, p. 82). Trata-se, portanto, de fazer o partido de tipo novo, conversar, persuadir, guiar as massas dando-lhes organicidade e trabalhando a partir delas e com elas. Com efeito, o partido deve fazer-se classe e não distanciar-se dela, dividi-la ou dominá-la. Diferentemente do conselho ou de qualquer outra instituição de tipo novo e a serviço exclusivo dos subalternos, o partido e o sindicato (que são privados) têm caráter contratualista e este é mais um dos elementos que os diferencia dos conselhos.

Assim, embora o *Conselho de Fábrica* encarne a forma atualizada da luta de classes tendente ao poder, na democracia burguesa, o partido continua sendo a principal instituição (jurídica e política) de representação das classes subalternas, e é nele ou ligando-se a ele que as demais instituições de organização política devem se desenvolver. Mas para constituir-se como um partido de tipo novo, em sentido gramsciano, os partidos devem se reinventar, se reconstruírem, erradicando os elementos corporativos e economicistas a fim de promover a formação política da classe trabalhadora, de modo a fazê-la romper com a ideologia dominante e orientá-la na construção de uma concepção de mundo própria. Por isso, o processo de formação política tem íntima relação com a criação do Partido de Classe, capaz de desempenhar tal tarefa.

### **O Partido político Educador e a hegemonia**

Também, a hegemonia tem estreita relação com o reino da produção, por isso é impossível fazer uma interpretação idealista dela, pois “[...] se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 2000, p. 45). A hegemonia, dirá Gramsci, nasce da fábrica; surge do terreno originário, é nela que devemos buscar sua raiz. É por isso que a

hegemonia de uma classe e o bloco histórico que sobre ela se pretenda fundar, deve ser enfrentada em sua materialização com os limites impostos pelas condições econômicas, sem que isto signifique, por certo, conceber este condicionamento num sentido determinista, absoluto, exclusivo, quer dizer, reducionista (BORÓN, 2011, p. 27).

Ao identificar a base classista da hegemonia, Gramsci, remetendo-se à tese lenineana da política de alianças de classes, diz que a hegemonia proletária não pode ser instaurada se o partido e seus intelectuais não forem capazes de articular os interesses complexos e heterogêneos de toda a classe oprimida. Para tanto, eles devem definir seus interesses de tal forma que ultrapassem os limites particularistas de uma estreita concepção

“econômico-corporativa”, porém a função dirigente do proletariado impõe renúncias aos seus interesses imediatistas, já que é sobre uma ampla base de massa que a hegemonia dos subalternos pode ser construída. Renunciar a construção desta seria, para Lênin, aderir ao reformismo, pois a mentalidade burguesa criada no seio da classe operária conduz, em última instância, ao seu alinhamento com as forças sociais interessadas na perpetuação do capitalismo. Assim, ao criticar as tendências reformistas, Lênin (1970) diria que “a classe que nega ou não compreende a ideia de hegemonia não é uma classe – ou não é ainda uma classe -, senão um grêmio ou uma soma de diversos grêmios”.

Para Lênin (1970), o operariado que não tiver adquirido a consciência da ideia de hegemonia de sua classe ou que renegar esta ideia, é um escravo que não compreende a sua condição de escravo; no melhor dos casos, é um escravo que luta para melhorar suas condições de escravo, não pelo fim da escravidão. Por isso, insistia na tática da frente única, na aliança do proletariado com todas as classes exploradas na sociedade burguesa, insistia na articulação política dessas classes para assegurar a tomada do poder tendo como base a tese fundamental do marxismo: a de que a tarefa histórica do proletariado é abolir a si mesmo enquanto classe e, com ela, abolir a exploração das classes em geral. Gramsci endossou essa tese, por isso em “*A questão meridional*” afirmava: “o proletariado pode converter-se em classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora” (GRAMSCI, 1987, p. 135). Portanto, é da estreita relação entre o partido e a hegemonia (que é um ponto de confluência entre Lênin e Gramsci) que resulta a função dirigente do “Príncipe Coletivo” e, como bem lembra Atilio Borón, o partido não é

uma excrecência burocrática da classe ou uma elite separada das massas; trata-se pelo contrário, de uma resposta que surge das entranhas das classes subalternas superando os determinismos sociais e que exerce uma função diretiva e educativa tendente a elevar o nível de civilização das massas e a superar a imediatez corporativa do sindicato ou, em nossos dias, o particularismo dos movimentos sociais (BORÓN, 2011, p. 30).

Eis, pois, a função que Gramsci delega ao Partido Político: a de intelectual orgânico coletivo do proletariado e artífice de uma vontade unitária nacional-popular e, além disso, de Organismo que dirige e capacita o proletariado a conquistar e exercer sua hegemonia construída por meio de uma reforma intelectual e moral. Daí decorre a impossibilidade de construir a hegemonia dos subalternos à margem do partido.

É indubitável que os filósofos russo e italiano promovem suas reflexões sobre o partido e sobre a formação política em conjunturas históricas distintas, com variantes e matizes político-organizativas também distintas, por isso insistiam na necessidade de cada uma dessas variantes serem identificadas, conhecidas e consideradas. Assim, ao testemunhar os grandes acontecimentos do seu tempo e as consequências políticas delas resultantes, Gramsci percebeu a urgência de uma reconstrução partidária com vistas a um assédio prolongado e à neutralização da hegemonia burguesa.

Assim, apoiando-se nos processos históricos e nas lutas sociais, o filósofo sardo promoveu uma renovação fundamental na teoria marxista da política a partir das mudanças ocorridas na anatomia do “novo” Estado burguês, que não mais se erguia pela exclusão das massas e pela eficácia de seus aparelhos repressivos, mas por uma capacidade inédita de integrar as massas (integração subordinada, obviamente) através de um significativo papel mediador do Estado: o de reconhecimento das organizações sindicais e políticas e de direitos dos trabalhadores, mas também do uso da coerção estatal, reservada para momentos de grave crise orgânica, de acirrada luta entre as classes, quando a hegemonia burguesa já não é capaz de dirigir intelectual e moralmente as classes populares e de promover a estabilidade da ordem social.

Daí decorre a tarefa do Partido gramsciano na conquista da hegemonia e a importância da formação política para os movimentos sociais e para a construção da unidade das forças populares empenhadas em promover a abolição do capitalismo. Mas para isso, os intelectuais orgânicos das classes subalternas não podem perder de vista a tarefa fundamental destas organizações populares (do campo e da cidade), que é a conquista do poder político e a construção de uma nova sociedade. Assim, não deve haver trégua na luta contra a dominação do capital rumo à criação de um novo bloco histórico pelos setores mais avançados da

classe trabalhadora. Tudo dependerá da capacidade de desmoralização e desorganização das ideias e dos interesses burgueses sobre os oprimidos.

O partido político da época moderna, não é, para Gramsci, um sujeito coletivo que pretenda fundar um novo tipo de Estado e, como expressão de seu grupo social, exerça a função de equilíbrio entre os interesses de seu grupo e os de seus grupos aliados. Na contemporaneidade, em muitos países, os partidos orgânicos se dividiram por necessidade ou por qualquer outra razão, em frações que assumiram o nome de

“partido” e, inclusive, de partido independente. Por isso, muitas vezes o Estado-Maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma das frações, mas opera como se fosse uma força dirigente e superior aos partidos e às vezes reconhecida como tal pelo público. Essa função pode ser estudada com maior precisão se se parte do ponto de vista de que um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas), são também eles “partidos”, “frações de partido” ou “funções de um partido” (GRAMSCI, 1980, p. 22).

E continua Gramsci, “veja-se por exemplo a função do Times na Inglaterra, a que teve o *Corriere della Sera* na Itália”. E eu diria, veja-se, também, a função da Rede Globo, da Revista Veja; das Organizações Globo, e da “chamada imprensa da informação”, supostamente ‘apolítica’, e até a função da imprensa esportiva e da imprensa técnica” (GRAMSCI, 1980, p. 22-23) no Brasil. Daí decorre que, como Educador dos subalternos, o “Moderno Príncipe” também pode ter como aliados os “braços” ou frações de partido, os movimentos sociais, as escolas de cultura, o sindicato (desde que reinventados), as associações de bairros, etc.

Nessa perspectiva, Gramsci alarga a concepção corrente de partido político, não apenas porque delega nova função ao “Moderno Príncipe”, mas também porque considera como partido político, os quase-partidos ou frações desses, os movimentos sociais, os meios de comunicação, etc. Mas para assumir essa função, esse Organismo deve não apenas exercer a função de Educador, mas também superar os resquícios e os egoísmos passionais da classe trabalhadora para construir uma vontade coletiva nacional com um grau de consciência capaz de iniciar uma política que englobe a totalidade dos estratos sociais de uma nação e interfira no conjunto das relações sociais universais. Esta é, pois, para Gramsci, uma

“das questões mais importantes concernentes ao partido político, isto é, a capacidade do partido de reagir contra o espírito consuetudinário, contra as tendências a se mumificar e se tornar anacrônico” (GRAMSCI, 2000, p. 61). Portanto, o intelectual coletivo apresenta-se como a objetivação necessária à condução desse momento de transformação. Por consequência, o Partido de tipo novo não pode ser um Organismo corporativo, mas o próprio instrumento de superação do corporativismo, daí a necessidade de representar todos os membros de uma classe e torná-los capazes de atuarem na sociedade em que vivem com liberdade.

Permanecer no momento econômico-corporativo é manter a consciência no nível da passividade frente às necessidades sociais; é permitir que o conflito entre interesses corporativos leve à reprodução da formação econômico-social existente. Somente a passagem para o momento ético-político permitirá aos trabalhadores superarem suas divisões corporativas e tornarem-se classe nacional, dirigente e hegemônica. E como afirmou Marx,

nas lutas nacionais de proletários de países diferentes, eles salientam e apresentam os interesses comuns do proletariado inteiro, independente de nacionalidade. (...) Nos vários estágios de desenvolvimento pelos quais a classe trabalhadora contra a burguesia deve atravessar, eles sempre e em todo lugar representam os interesses do movimento como um todo (MARX, 1996, p. 31).

É nesta perspectiva que o Partido deve educar a consciência unitária do proletariado e dos camponeses e, tendo como instrumento a cultura, tornar-se estratégico para a formação da consciência política dos subalternos, (necessária para construir a hegemonia dos subalternos no interior da sociedade civil). Por isso, ao referir-se à função do partido, o autor dos *Cadernos* afirma:

deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam quase como “experimentadores” históricos de tais concepções (GRAMSCI, 2001, p. 105).

O modelo de partido tradicional não serve aos interesses dos subalternos. Ele não os representa, mas opera por meio de pessoa interposta e por ‘interposta ideologia’, e, nessa estrutura político-partidária, a “massa é simplesmente de ‘manobra’ e é ‘conquistada’ com pretensões morais, estímulos sentimentais, mitos messiânicos de expectativas de idades fabulosas, nas quais todas as contradições e misérias do presente serão automaticamente resolvidas e sanadas” (GRAMSCI, 1984, p. 24). Essa massa torna-se alvo fácil de oportunistas facistóides, os quais fazendo uso de palavras vazias de conteúdo e chavões buscam cooptar grandes massas desorientadas politicamente com a promessa de resolução de todos os problemas sociais. Gramsci (1984) chama a atenção para o perigo desse tipo de cooptação dizendo que o “gesto pelo gesto”, a luta pela luta não passa de um individualismo caprichoso de impulsos momentâneos e animalescos, um “apoliticismo” que pode assumir várias formas pitorescas e bizarras. O sectarismo (que é apoliticismo) é “uma forma de ‘clientela’ pessoal na medida em que está ausente o espírito de partido, de elemento fundamental do ‘espírito estatal’. (...) O individualismo é um elemento animalesco, ‘apreciado pelos forasteiros’, como os atos dos habitantes de um zoológico” (GRAMSCI, 1984, p. 21).

É por isso que o filósofo italiano afirma que o partido, enquanto *locus* da organização do proletariado, precisa de um aparato teórico para desvendar a realidade social e atuar sobre ela. Desse modo, pensar a revolução é pensar uma teoria revolucionária, um partido forte e as possibilidades de aliança entre operários e camponeses. É pensar uma maneira de superar o momento econômico-corporativo que mantém a consciência no nível da passividade em face da necessidade e, com isso, abrir a possibilidade do proletariado superar suas divisões corporativistas e tornar-se classe hegemônica. Tudo dependerá da capacidade de elaboração de uma vontade coletiva, que é a “consciência operosa da necessidade histórica, ou seja, (...) a necessidade elevada à consciência e convertida em práxis transformadora” (GRAMSCI, 2001, p. 1228).

Essa consciência passiva expressa a forma de pensamento própria das massas – o senso comum – e sua superação ocorre no processo histórico real de constituição do proletariado como classe hegemônica. Nesse processo de constituição da ideologia dos subalternos, eles vão adquirindo consciência de pertencer a uma determinada força hegemônica, isto é, a consciência política, que é a

primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Do mesmo modo, a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devir histórico, que tem sua fase ulterior e primitiva no senso de “distinção”, de “superação”, de independência apenas instintiva, mas que progride até a posse real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1978, p. 21).

Com esse entendimento, Gramsci critica todos aqueles que recusam ou subestimam a luta cotidiana no sentido de dar aos movimentos espontâneos de massa uma direção consciente. Tal crítica é necessária porque “o espontaneísmo partindo de pressupostos mecanicistas, desconhece a resistência da sociedade civil, as irrupções do elemento econômico imediato (crises, etc.) e esquece que as premissas objetivas só conduzem a consequências revolucionárias quando ativadas politicamente por partidos e homens capazes”. Contudo, isso não significa dizer que ele pretendesse suscitar uma formação da vontade coletiva pelo alto, ou seja, por um arbítrio do partido, desconsiderando os anseios e os sentimentos espontâneos das massas. Para Gramsci esses sentimentos devem ser “purificados”, “educados”, “orientados”, mas nunca ignorados, pois a “unidade da ‘espontaneidade’ com a ‘direção consciente’ (ou seja, com a ‘disciplina’) é precisamente a ação política real das classes subalternas enquanto massa e não simples aventura de grupos que dizem representar as massas” (GRAMSCI, 2001, p. 1824). A luta por esse momento de síntese e mediação político-universal é tarefa central do partido. Não de um partido doutrinário ou hierarquizado, mas de um partido de massas, que não tenha uma divisão interna, mas respeite a diferença de níveis entre intelectuais, membros do partido, o que não significa divisão entre indivíduos inferiores e superiores, governantes e governados.

Desempenhando essa função, o Partido Educador poderia chegar ao momento da consciência política coletiva ou ‘catarse’, que é a “passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é o momento

em que o proletariado deixa de ser “classe em si” e se torna “classe para si” e consegue elaborar um projeto político para toda a sociedade tendo por objetivo a conquista da hegemonia e a elevação, ao máximo de universalidade, dos interesses dos grupos subalternos. Isso implica em um trabalho sistemático de caráter educativo-organizativo para elevar política e culturalmente os grupos subalternos e suscitar o surgimento de intelectuais de tipo novo, que, emergindo das massas, permaneçam a elas vinculados. O modo de ser desse intelectual seria “um imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, persuasor permanente (...)” (GRAMSCI, 1984, p. 8).

### **As jornadas de junho e julho/2013 no Brasil**

No Brasil do século XXI, a sociedade civil não se vê representada pelo sistema político-partidário, de modo que o papel proposto, histórica e teoricamente ao partido, não tem se efetivado por aqui. E esse foi um dos motivos que levou à criação de novos espaços de lutas e organização política no País, promovidas por entidades políticas como: movimentos sociais (da cidade e do campo), pastorais operárias vinculadas à igreja, associações de bairros, etc. Algumas delas (como são os casos dos Movimentos Sem Terra; dos Sem Tetos; dos atingidos por barragens, etc.) têm se preocupado em oferecer uma formação política aos seus militantes, ainda que de modo incipiente, pluralista, politicista e por vezes religioso. Contudo, poucas dessas instituições apresentam uma forma unificada e unitária de defesa dos interesses coletivos, a maioria delas reivindica direitos e conquistas por e para categorias, ou seja, promovem manifestações políticas que seguem os modelos dos partidos tradicionais, por isso as suas lutas permaneceram no nível da espontaneidade, sem direção política, sem unidade, permeadas por elementos corporativistas e economicistas.

Ora, num sistema “democrático” em que a representação é o canal de mediação na relação com, ou contra, o outro, os despossuídos podem se fazer representar, na sua relação com as classes dominantes, pela mediação dos sindicatos, dos partidos, dos movimentos sociais ou “populares”, das associações, etc. Estes, por sua vez, encontrarão como interlocutor

o Estado, que é o “mediador supremo na relação de uma classe com o seu outro, sendo que as classes não aparecem enquanto tais, mas apenas como grupos de pessoas com interesses divergentes” (RIDENTE, 2001, p. 99). No limite, a classe subalterna pode identificar como adversários políticos não apenas a burguesia, mas também o Estado, o qual em momentos de crise orgânica perde a sua capacidade de representação, a sua legitimidade como conciliador dos conflitos sociais reais, e, com isso, coloca em xeque a ideologia dominante. Nesses momentos, a burguesia vê ameaçada sua dominação porque as suas ideologias se mostram claramente aos amplos setores das massas trabalhadoras, restando aos governantes apenas o poder das urnas e a força bruta contra a revolta dos deserdados. Neste quadro político, as classes dominantes não serão necessariamente vitoriosas, tudo dependerá de sua capacidade de luta e de organização frente aos adversários, numa dada situação histórica concreta. O mesmo se aplica aos subalternos, que podem aproveitar esses momentos de crise orgânica para avançarem no processo de formação política dos trabalhadores e no estabelecimento da correlação de forças contra a burguesia. Para tanto, é necessário o investimento, também, na criação e multiplicação de intelectuais orgânicos dos subalternos, os quais são, no interior do Partido Político, os agentes da reforma intelectual e moral e, por conseguinte, da guerra de posições rumo ao socialismo.

É a partir desta perspectiva que podemos analisar o valor político e os limites dos movimentos de massas do início do século XXI, ocorridos em vários países tanto do mundo Ocidental quanto Oriental, a exemplo dos norte-americanos: *Ocuppy Wall Street* e *Tea Party*; dos turcos; dos gregos, entre outros; ou dos protestos ocorridos no Brasil nos meses de junho e julho de 2013, os quais apesar de comportarem forças políticas não tiveram uma direção político-ideológica tornando-se alvos de grupos fascistas e oportunistas.

Todos os movimentos citados apresentaram um elemento comum: o fato de não existir um único objetivo perseguido pelos manifestantes. O que a maioria deles compartilhava era um sentimento fluido de desconforto e descontentamento que sustentava e unia demandas particulares. Daí ser necessário analisar essas manifestações quanto ao seu teor, procurando saber: o que ocorre no centro delas, quem são os manifestantes, pelo que eles lutam, e quem representam.

No caso brasileiro, a jornada de manifestações juninas foi promovida basicamente por trabalhadores assalariados de renda média e colarinhos-branco<sup>1</sup> que

constituem um estrato social que nos últimos anos se dividiu entre a aceitação e a forte oposição ao governo do PT. A base material da insatisfação talvez seja o fato de o governo Lula ter ampliado a renda dos pobres, mas [também ter] favorecido os mais ricos. Os serviços públicos mal vistos convidam essa fração de classe “média” a gastar com as escolas particulares e os planos de saúde. A oposição ao PT resulta tanto de uma base material quanto de uma ideologia disseminada pelos meios de comunicação (SECCO, 2013, p. 71-72).

Mas, a despeito da oposição midiática, a maioria da população mais pobre apoiou os manifestantes e derrubou a má avaliação da presidenta Dilma Rousseff feita pela mídia comprada.

Nos protestos de 20 e 22 de junho em São Paulo<sup>2</sup>, a pauta das ruas era dupla: uma popular, organizada de baixo para cima, e que, nos primeiros dias, foram promovidos pelo Movimento Passe Livre (MPL)<sup>3</sup>, tendo como pauta central a tarifa de transporte, e, ao invés do tradicional uso de carros de som e palanques”, apresentavam uma linguagem semelhante ao jogral<sup>4</sup>; e outra que veio de cima para baixo: a pauta de massa, que apresentava uma linguagem apelativa (do tipo publicitária).

---

<sup>1</sup> A palavra composta colarinho-branco, traduzida do inglês *white collar*, é usada no Brasil para nomear trabalhadores assalariados ou autônomos (profissionais liberais, executivos, funcionários públicos, empregados de escritório, etc.) e, pode incluir, também, os pequenos burgueses, que constituem a chamada classe média.

<sup>2</sup> Aqui fazemos referência apenas aos protestos iniciados em São Paulo e não àqueles desencadeados em todo o País.

<sup>3</sup> O MPL foi criado em janeiro de 2005, no Fórum Social Mundial em Porto Alegre-RS, visando fundar um movimento articulado em nível nacional pelo Passe Livre estudantil e, desde então, o MPL tem essa luta como pauta central.

<sup>4</sup> O “jogral” foi a técnica utilizada pelos trabalhadores da Vila Euclides, na famosa assembleia dirigida por Lula durante as greves do ABC paulista em fins dos anos 1970. Nas passeatas de junho, um manifestante gritava um recado ou palavra de ordem (do tipo: “vem prá s ruas”, “sem partido”, etc.) e os outros repetiam em voz alta para os que vinham atrás.

Portanto, a pauta massificada nasce de baixo apenas aparentemente, num universo de simulacros dispendidos de suas bases, em que os indivíduos relacionam-se diretamente sem mediações visíveis, de modo que os manifestantes virtuais não canalizam seu descontentamento pela representação política. A pauta destes protestos se reduzia

a uma crítica generalizada dos próprios políticos profissionais, *mas não do modo de produção da política*, enredando-se num emaranhado abstrato. A totalização de suas demandas teria de ser mais do que a simples soma das partes que se despem de modo fragmentado nas ruas. O protesto sustentado pelo capital monopolista, invertidos nos meios de comunicação de massa, se torna uma *flash mob* (SECCO, 2013, p. 72).

Esta forma nova de protestar construída pelo autêntico MPL foi apropriada por farsantes que parecem invisíveis, mas que embora sejam de difícil identificação, são os locutores daqueles que expulsaram as esquerdas das ruas. Eram eles que empunhavam e incitavam os gritos de ordem: “*sem partido*”, foram eles que tomaram bandeiras de movimentos sociais organizados e de partidos políticos. Infiltrados em meio às multidões, esses farsantes promoveram agressões verbais (e até físicas) à militância identificada por simbologias político-partidária, em todo o País.

Os palanques da Jornada Junina foram os meios de comunicação de massa e, entre estes, os mais importantes foram as redes sociais e os programas televisivos (estes aumentaram suas audiências devido à cobertura dada às manifestações de ruas). A partir de então, desde que depurada dos “vândalos”, a passeata ou protesto tornava-se aceitável pela sociedade civil brasileira, a qual não percebeu, inicialmente, que os ditos “vândalos” eram, na verdade, sujeitos infiltrados estrategicamente nos protestos com o objetivo de desmobilizá-los e desmoralizá-los ante a opinião pública. Soma-se a isso, a desproporcional violência praticada pela polícia, justificada ante a ação dos “vândalos”. Contudo, a opressão estatal surtiu efeito inverso, já que o número de manifestantes nas ruas não diminuiu, mas aumentou substancialmente nos protestos que se seguiram.

No curso dos movimentos ocorridos em junho, percebemos que os

*três primeiros* atos foram arquitetados pela capacidade de arregimentação do MPL em protestos de rua (ambos com cerca de 2 mil pessoas). O *quarto* foi pequeno, mas a desproporcionalidade da repressão policial acabou desencadeando uma onda de solidariedade ao Movimento, que levou 250 mil pessoas ao *quinto* ato. O *sexto*, de 18 de junho, manteve o ímpeto anterior e a pressão política exercida pela população sobre os governos fez com que estes baixassem as tarifas de ônibus e metrô. Assim, podemos dizer que foi a repressão da polícia que levou o movimento popular à vitória, nesse sentido, a violência foi decisiva para o deslocamento aparente entre a política e a repressão, pois foi ela que levou à neutralização da coerção policial. Uma violência excessiva que, diante da perda de poder político, levou governantes a se justificarem perante a sociedade com a célebre expressão: “*condenamos o excesso da polícia*”. Ora essa justificativa só foi dada por causa da perda de poder político dos governantes.

Na manifestação de 20 de junho, a direita brasileira mostrou uma face dupla: grupos neonazistas serviram para expulsar uma esquerda desprevenida, enquanto inocentes “cidadãos de bem” vestidos de verde-amarelo aplaudiam. A mudança ideológica dos protestos coincidiu com uma queda abrupta no número de participantes, por isso o movimento que começara *apartidário* se tornaria *antipartidário*. Historicamente, a taxa de apartidarismo sempre foi alta no Brasil e só recentemente os partidos de esquerda puderam se estruturar dentro da legalidade, e foi isso que lhes permitiu

manter coerência pragmática e “imunidade” ante o desgaste de se atrelar a uma ordem estável. Mas hoje já se apresentam como *protoestados* que mimetizam organicamente o aparelho burocrático estatal. Eles chegam mesmo a manter dentro de si subpartidos (tendências) que competem entre si pelo controle da máquina partidária, assim como simulam uma disputa pela sociedade civil que é, na verdade, apenas a luta pela máquina estatal (SECCO, 2013, p. 74).

A trajetória do Partido dos Trabalhadores (PT) foi a que mais evidenciou essa “evolução” do protesto social ao transformismo político (em sentido gramsciano) iniciado nos anos 1990. Antes disso, o PT tentou

promover uma rotatividade nos postos de direção e em cargos eletivos, tentou criar uma integração direta entre os núcleos de base, tentou formar conselhos populares, e até mesmo, lutou pela tarifa de transporte zero.

Este transformismo, porém, não ocorreu apenas com os partidos de esquerda brasileiros, ele é um problema de matriz mundial: uma espécie de “forma partidária sem vida interior”. Por isso é sintomático que estas revoltas urbanas dos séculos XX e XXI não tenham sido dirigidas por organizações tradicionais de esquerda, mas por movimentos que se formaram de acordo com o próprio ritmo coletivo das ações de rua, tal qual uma escultura social. Estas instituições tradicionais também foram incapazes de aglutinar as forças políticas do operariado das fábricas de Turim dos anos 1920, e foi exatamente isso que levou Gramsci e seus companheiros a transformarem as Comissões em *Conselhos de Fábrica*. Os sindicatos e os partidos italianos e brasileiros foram incapazes de promover, tal como recomenda Gramsci, “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” (GRAMSCI, 1975, p. 44).

Como se viu, na *primeira onda* de protestos do mês de junho, os sindicatos e os partidos de esquerda brasileiros não polarizaram a vida política. Somente após um mês de luta, quando os protestos agonizavam nas ruas, as centrais sindicais convocaram (em 11 de julho) uma greve geral (quer contou com cerca de 200 mil pessoas). Mas, o impacto desta greve só teve essa expressividade devido à paralisação dos transportes públicos em importantes capitais e o bloqueio de rodovias pelo País. Muitas destas paralisações parecem ter sido promovidas por empresários brasileiros, que aproveitavam-se dos protestos para desestabilizar o governo Dilma. Na *segunda*, os movimentos sociais e grupos das periferias de grandes cidades se juntaram aos manifestantes, porém a força política oriunda das ruas continuava sem direção, apresentando apenas uma ilusória sensação de unidade política da jornada de movimentos juninos.

Portanto, embora seja inegável a força política que emanou destas vozes populares nas ruas, se esta força não for canalizada para uma real transformação do modo de vida capitalista, a lição que se pode tirar delas é que: sem direção revolucionária promovida pelo partido político de tipo novo esse poder será recuperado pelas classes dominantes e a ordem

capitalista será mantida. Os movimentos sociais, sindicatos, associações de trabalhadores e demais formas de organização política dos trabalhadores são essenciais na luta pela emancipação humana, porém, até o momento, o Partido continua sendo a instituição política capaz de articular a vontade nacional popular para a construção de uma nova sociedade, tal como recomendara Gramsci. Assim, torna-se urgente a formação política dos trabalhadores, a formação de intelectuais orgânicos desta classe e a criação de partidos de esquerda de tipo novo, livre de elementos imediatistas e corporativos, capazes de criarem as condições para a superação do capitalismo e construção do socialismo.

## Referências

ANDERSON, P. As antinomias de Antonio Gramsci. In: \_\_\_\_\_. *et al. A estratégia revolucionária na atualidade*. Tradução de Juarez Guimarães e Felix Sanches. São Paulo: Joruês, 1986.

BÓRON, A. A. Movimientos sociales, democracia y construcción de hegemonia em América Latina. Reflexiones a propósito del legado gramsciano. In: SEMERARO, Giovanni *et al.* (Org.). *Gramsci e os movimentos populares*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

GRAMSCI, A. Alguns temas da questão meridional. In: \_\_\_\_\_. *Temas de Ciências Sociais*. n. 1. São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. *A questão meridional*. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos N. Coutinho; Marco A. Nogueira. 2. ed. v. 1 e v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos N. Coutinho; Marco A. Nogueira. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *La costruzione del partito comunista: 1921-1926*. Torino: Einaudi, 1971.

\_\_\_\_\_. *L'ordine nuovo*. A cura di Valentino Gerratana; A. A. Santucci. Torino: Einaudi, 1987.

\_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução de L. M. Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Tradução de Manuel B. da Cruz. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. v. 1, 2, 3 e 4. Torino: Einaudi, 2001.

\_\_\_\_\_. *Revolução e cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. Coleção Retratos do Brasil. v. 163.

\_\_\_\_\_. *Sobre democracia operaria e outros textos*. Biblioteca Ulmeiro. n. 4. Lisboa: Ulmeiro. 1976.

GRAMSCI, A.; BORDIGA, Amadeo. *Conselhos de fábrica*. Tradução de Marina Borges Svevo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Tradução de Carlos N. Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

\_\_\_\_\_. *O pensamento de Lênin*. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LÊNIN, V. I. El reformismo en la socialdemocracia rusa. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*. v. 17. Buenos Aires: Cartago, 1970.

LÖWY, M. Consciência de classe e partido revolucionário. *Revista Brasiliense*, Brasília, n. 41, outubro. 1962.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_. *O manifesto do partido comunista*. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*.

Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Pensadores).

RIDENTE, M. *Classes sociais e representação*. Apresentação de Francisco de Oliveira. 2. ed. v. 31. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção questões da nossa época.

SECCO, L. As jornadas de junho. In: MARICATO, E. *et al.* (Org.). *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações de ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

*Data de registro: 10/03/2014*

*Data de aceite: 23/04/2014*



## ARTE CONTEMPORÂNEA, INQUIETUDES E FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A DOCÊNCIA<sup>1</sup>

*Luciana GrupPELLi Loponte\**

### RESUMO

Este trabalho trata sobre as possibilidades e potencialidades que a arte e em especial, a arte contemporânea, podem ter para a formação estética docente. As principais indagações da pesquisa são alimentadas pelo trabalho específico com formação docente em arte (e outras áreas) e pelas provocações teóricas dos filósofos Michel Foucault e Friederich Nietzsche. O presente trabalho apresenta algumas conclusões preliminares da pesquisa “Arte e estética da docência”, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que envolveu a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos de docentes da Educação Básica de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, tendo como eixo condutor a arte e a experiência estética.

**Palavras-chave:** Arte contemporânea. Formação estética. Docência.

### ABSTRACT

This paper treats about some possibilities and potentialities that art, and in special contemporary art, has to contribute in the aesthetic teacher formation. Central questions of this research is fomented by the specific work in teacher formation with art (and another fields) and “theoretical provocations” that comes from Michel Foucault and Friederich Nietzsche. The paper presents a few preliminary conclusions from the research “Art and aesthetic of teaching”, with funding of CNPq, that involved the creation and monitoring of a study group of basic education teachers, from different educational levels and discipline areas, with art and aesthetic experience as central focus.

**Keywords:** Contemporary art. Aesthetic formation. Teaching.

---

\* Doutora em Educação. Área de atuação: didática, artes visuais e educação. Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. *E-mail:* luciana.arte@gmail.com

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão modificada dos textos apresentados no 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) (Rio de Janeiro, 2011) e no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) (Belo Horizonte, 2010).

Na tela a nossa frente, uma mulher equilibra-se sobre a linha do horizonte sobre o mar em uma praia qualquer, num vai-e-vem contínuo e lento, enquanto a mudança das nuvens atrás dela revela a passagem do tempo. Troca-se um pequeno ônibus e instrumentos musicais feitos de madeira produzidos por meninos e meninas da periferia de uma capital e um artista francês, por um ônibus e instrumentos musicais de verdade. Mapas absurdos promovem encontros inusitados: o rio Amazonas encontra o deserto do Saara, o menor país do mundo encontra o maior, todos os países sem mar encontram-se. Uma mulher envia um e-mail de rompimento amoroso a 107 outras mulheres com as mais variadas ocupações e profissões, recebendo de volta inúmeras reinterpretações.

Se as frases acima aparentemente demonstram situações *nonsense*, podem adquirir outros significados se devidamente contextualizadas. Tratam-se de descrições sucintas de produções artísticas contemporâneas respectivamente dos seguintes artistas: Janine Antoni, Nicolas Flo'ch, Mayana Redin e Sophie Calle<sup>2</sup>.

A arte contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte. Se nossas principais referências a respeito de artes visuais ou Arte (assim mesmo, em maiúsculas), ainda cabem apenas em grossos volumes de uma “História Universal da Arte” ou em representações preocupadas tão somente em mimetizar o real, contornadas por pesadas e douradas molduras, não há como não estranhar ou passar incólume diante das inusitadas manifestações artísticas contemporâneas. No entanto, antes de rejeitá-las simplesmente, reação comum quando o que vemos escapa aos nossos referenciais mais caros, é importante ir um pouco mais além, olhar atentamente o que dizem essas produções sobre nós mesmos e sobre o tempo em que estamos vivendo. Compartilho das ideias de um filósofo capturado

---

<sup>2</sup> As obras dos primeiros dois artistas foram apresentadas na 7ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre, de 16 de outubro a 29 de novembro de 2009. As obras de Mayana Redin foram apresentadas na 8ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011, e a exposição da artista francesa Sophie Calle, chamada “Cuide de você” realizou-se de 10 de julho a 7 de setembro de 2009 no SESC Pompéia, São Paulo e de 22 de setembro a 22 de novembro de 2009 no Museu de Arte Moderna da Bahia, em Salvador. A respeito das exposições citadas, ver <http://www.fundacaobienal.art.br/> e <http://www.sophiecalle.com.br/>.

pelas inquietações artísticas contemporâneas: “A arte contemporânea tem permitido experimentos extraordinários, imensamente mais ricos do que a desamparada imaginação filosófica poderia conceber por si só” (DANTO, 2010, p. XXIV). Talvez nossa já tão desgastada imaginação pedagógica esteja precisando de um pouco de ar novo, um certo arejamento vindo de um lugar ainda pouco explorado em nosso campo.

Nesse sentido, podemos indagar: o que produções como essas podem dizer ao campo da educação? Muito. As exposições na qual participaram esses artistas citados demonstraram uma intensa preocupação pedagógica com ações educativas que extrapolam os conceitos mais comuns do “pedagógico”, sem tentar didatizar obras tão complexas, mas tornando mais acessíveis as discussões levantadas pelos artistas. Por exemplo, vale destacar o projeto pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul que contemplou atividades prévias com vários artistas, colocados “em disponibilidade” ao público em seminários e residências pedagógicas em escolas da capital do Rio Grande do Sul e em cidades do interior do estado. Em torno da exposição “Cuide de você”, de Sophie Calle, havia um trabalho de ação educativa tanto nos locais expositivos quanto no site na internet, incentivando o público a transformar a “sua experiência em arte”. Outros projetos pedagógicos desenvolvidos pela Fundação Bienal do Mercosul ou pela Fundação Bienal de São Paulo também merecem destaque.

No entanto, neste trabalho não trato sobre a importância das ações educativas, ou respeito das possibilidades em torno da mediação entre obra e público, mas sim das possibilidades e potencialidades que a arte e, em especial, a arte contemporânea, podem ter para a formação estética docente. As questões que trago para discussão aqui já fazem parte de minhas inquietações de professora e pesquisadora há algum tempo: há espaço para criação e invenção na docência? A docência pode ser uma obra de arte? O que a docência pode aprender com os/as artistas? Que ético/estético é possível para a docência na educação básica? Estas questões são alimentadas pelo trabalho específico com formação docente em arte (e outras áreas) e pelas provocações teóricas dos filósofos Michel Foucault e Friederich Nietzsche.

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música) é uma área de saber que ainda é de certa forma

marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais “importantes”. Muitas vezes a arte que entra na escola é uma “arte” consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh ou releituras apressadas do Abaporu de Tarsila do Amaral pelas paredes e tudo o mais que a criatividade “pedagógica” permitir. Apesar desse cenário tão conhecido e persistente, os avanços teóricos do campo da arte e educação são muitos, não podemos ignorar. Basta considerar o incremento de publicações e eventos na área nos últimos anos, além de experiências inovadoras em algumas escolas. Embora reconhecendo este contexto, ainda não é disso que se trata este trabalho. Além dessas questões, preocupa-me em pensar: quais as sonoridades ouvidas pela escola quando se fala de arte? A arte apenas conforta ou também pode perturbar, provocar, deslocar formas de pensar? E o que dizer da relação entre arte e formação docente?

Ajudando-nos nesta tarefa, Foucault e Nietzsche alimentam um pensamento sobre arte que vai além do campo de um saber específico, dominado apenas por alguns. Perguntar se, afinal “a vida não poderia ser uma obra de arte”, se não teríamos muito “a aprender com os artistas” ou se podemos pensar que não há separação entre arte e vida, se quisermos ser os “poetas-autores de nossas vidas” (FOUCAULT, 1995; NIETZSCHE, 2001) são algumas indagações instigantes que podem impulsionar questões importantes para a formação docente em qualquer área de conhecimento ou nível de ensino.

A partir da amplitude dessas indagações iniciais, chego a algumas perguntas mais específicas: de que modo a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência na educação básica? O que professores e professoras da educação básica, que atuam em níveis de ensino diversos (da educação infantil ao ensino médio) e em campos disciplinares diversos e não necessariamente com arte, podem aprender com a arte e a experiência estética para a sua própria formação continuada docente?

Nesse sentido, o presente artigo pretende apresentar algumas questões surgidas na pesquisa “Arte e estética da docência” (concluída em 2010)<sup>3</sup>, enfocando principalmente a necessidade de contemplarmos uma dimensão estética aos processos de formação docente.

### **Arte e estética da docência: entre Foucault e Nietzsche**

As interrogações éticas que Foucault faz em seus últimos escritos (FOUCAULT, 1998, 2004) a partir do profundo estudo sobre os processos de subjetividade na Antiguidade nos ajudam a entender do que pode ser feita uma possível estética de si docente: um diferir-se permanentemente do que se é, um estilo de existência que se materializa vivamente nos escritos do filósofo, tão conectados ao seu próprio modo de viver e a sua obsessiva busca em direção à relação entre o sujeito e a verdade. Não se trata de pensar na busca de uma identidade ou essência, mas de buscar princípios éticos de ação que configuram o que Foucault identifica como “uma estética da existência”. As provocações foucaultianas trazem movimento ao pensamento sobre uma possível ético-estética docente, ou no próprio debate sobre formação docente (em arte ou não), que muitas vezes restringe-se em perseguir modelos identitários para a docência, adjetivando: os professores de reflexivos, pesquisadores, autônomos ou competentes, conforme o modismo teórico, metodológico ou político em voga.

Pensar em uma ética, ou em um modo docente de conduzir a si mesmo e suas práticas, adjetivada aqui como “artista” pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina,

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa, concluída em 2010, foi financiada pelo CNPq (Edital Universal), tendo como principais objetivos: a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos de docentes da educação básica de Porto Alegre de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, tendo como eixo condutor a arte (principalmente as produções contemporâneas em artes visuais, cinema e literatura) e a experiência estética; problematização da constituição de uma dimensão estética para a formação docente, a partir do acompanhamento das atividades e registros produzidos por um grupo de formação continuada para docente criado durante o projeto; articulação entre o conhecimento produzido durante o projeto, que envolve o aprofundamento teórico-filosófico e as experiências em formação continuada docente a serem realizadas, com o debate destas questões nas disciplinas da área de Didática da Faculdade de Educação da universidade, com alunos de diferentes licenciaturas em formação inicial.

ou ainda com um modo “belo e romântico” de conduzir a docência. Assemelha-se mais àquela arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo. Uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas e com a própria figura do artista. O próprio sentido de “obra de arte” em tempos contemporâneos se afasta do sentido moderno mais comum, ligado a noções de criatividade, originalidade, maestria, autoria. Para atualizar o pensamento sobre uma ética “artista” é necessário converter o olhar para as novas provocações contemporâneas, acreditando ainda, com Nietzsche, que devemos (e podemos) aprender muito com os artistas. A resposta de Foucault em uma célebre entrevista diante da pergunta “que tipo de ética podemos construir hoje em dia” continua ecoando em um pensamento que pretende aliar de um modo menos óbvio as artes aos nossos movimentos e processos de formação docente:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. 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, 1995, p. 261).

Que tipo de ética poderemos construir para a docência em tempos contemporâneos? Que espaços têm para construção de modos éticos, modos de condução de nós mesmos que também sejam estéticos ou contaminados por um uma atitude estética e artista diante da vida e das nossas práticas docentes?

A possibilidade de uma identidade fixa, imutável e pura dissolve-se em tempos de comunicação instantânea e globalização cultural, queiramos ou não, acreditemos ou não nos quase bordões pós-modernos. Da pergunta “quem somos afinal?” partimos para as indefinidas respostas

a pergunta “quem, afinal estamos nos tornando” ou “como estou sendo quem sou”, para usarmos o mote nietzscheano do livro *Ecce Homo*. Ou, como explicita Gros (2008) a respeito das discussões em torno do “cuidado de si” (referente às práticas ascéticas antigas) estudado por Foucault, as indagações estruturantes que definem um sujeito moral (herança de um modo de subjetividade cristão) e um sujeito ético (relacionado a um modo de subjetividade de um período da antiguidade) seriam: “quem é você?” e “o que você está fazendo de sua vida?”. O que indagações como essas podem dizer para a docência? Que espaços de possibilidades para a formação há entre duas possíveis questões: “que docente você é?” e “o que você está fazendo de sua docência?”.

A docência pode ser “um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico”, diz Fischer (2009) ao trazer mais elementos para pensar na formação ético-estética docente. Além de um lugar de lamentação, ressentimento e impossibilidades diárias, a docência pode ser lugar mesmo “de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infundas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (FISCHER, 2009, p. 94).

Parafraseando a Nietzsche<sup>1</sup>, continuo acreditando que a docência pode aprender muito com a arte e artistas e, em especial, com artistas contemporâneos. Com Michel Foucault, podemos pensar em certa inquietude consigo mesmo, uma inquietude estética que nos desacomoda. Cuidado e inquietude de si que é, necessariamente, também inquietude e cuidado com o outro. Nesse sentido, os últimos ditos e escritos do filósofo são surpreendentes, ainda que sejam pouco explorados no campo da educação e menos ainda na formação docente (em arte ou em outras áreas), o que já vem sendo afirmado de alguma forma por autores como Gallo (2006) e Peters (2007). A ética e a estética estudadas com profundidade a partir da Antiguidade greco-romana por Foucault têm muito a dizer e fazer pensar sobre a ética do nosso tempo. Não buscamos aí modelos a copiar,

---

<sup>1</sup> A esse respeito, ver aforismo 299, do livro *A Gaia Ciência*, intitulado “O que devemos aprender com os artistas” (NIETZSCHE, 2001).

subjetividades a imitar e, muito menos, soluções ou alternativas para os nossos modos éticos atuais, cada vez mais tão surpreendentes e complexos, ainda mais quando tratamos do campo da educação. Mas aí, sem dúvida, há um “tesouro de dispositivos” que não poderia ser reativado, mas que “pelo menos, constitui, ou ajuda a constituir, um certo ponto de vista que pode ser bastante útil como uma ferramenta de análise do que ocorre hoje em dia – e para mudá-lo” (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Bem antes de Foucault, Nietzsche já vinha bradando pela arte e sua relação mais próxima com a vida, nos convocando a pensar nossa própria existência esteticamente. A arte não é um mero “tintinar de guizos que se pode muito bem dispensar ante a ‘seriedade da existência’”, já advertia Nietzsche (2003) em seu primeiro livro aos “homens sérios”, principalmente aqueles que encarnavam a racionalidade moderna e que desacreditavam no potencial da arte para a existência. No decorrer de toda sua obra, o par arte/vida é uma constante, como bem demonstra Dias (2011). Seguindo as flechas lançadas por estes dois autores, podemos olhar para a docência esteticamente como uma forma de arte? Acredito que sim, e esta é uma das principais apostas deste artigo.

A questão da dimensão estética da formação docente já tem sido objeto de pesquisas no Brasil há algum tempo. As perspectivas teóricas abordadas e os enfoques são distintos. Podemos citar, por exemplo, trabalhos tais como Pereira (1996), Leite, Ostetto (2004), Loponte (2007, 2006, 2005), Farina (2008), Telles (2006), Frigerio, Diker (2007). Nas últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a questão da educação e formação estética tem adquirido maior visibilidade desde a criação do Grupo de Estudo (GE) Educação e Arte em 2007 (consolidado como Grupo de Trabalho – GT, em 2009) que, desde então tem abrigado trabalhos e apoiado sessões e minicursos sobre a temática. O grupo tem possibilitado maior visibilidade às temáticas ligadas a arte, estética e educação em uma das entidades mais importantes e influentes no cenário educacional brasileiro.

Na pesquisa “Arte e estética da docência”, continuei aprofundando trabalhos anteriores, em que privilegio as interlocuções filosóficas em ética e estética de autores como Michel Foucault e Friederich Nietzsche, principalmente a partir de temas como arte e estética da existência, arte

e vida. Uma das apostas desta pesquisa foi (e continua sendo) de que professores e professoras da educação básica de campos disciplinares diversos (não necessariamente com atuação em arte) podem potencializar sua formação continuada a partir do trabalho com grupos de formação docente, tendo como foco a arte e a experiência estética, possibilitando práticas de arte, criação e invenção da própria docência.

### **Experiência estética e formação**

Arte e estética na escola são percebidas com certo estranhamento por aqueles que não são os chamados “especialistas” em arte. Olha-se com desconfiança para um conhecimento que parece pertencer somente a alguns e que é não é tão importante quanto áreas disciplinares mais “nobres” do currículo escolar, ou consideradas mais sérias. Mas por que não unir estas possibilidades em uma experiência de formação docente?

Na direção de aliar experiência estética e formação docente, oferecemos no segundo semestre de 2008, na Faculdade de Educação de uma universidade gaúcha, o curso de extensão “Experiência estética, docência e formação”. O objetivo do curso foi problematizar as possibilidades de uma dimensão estética da docência a partir da experimentação e discussão de temáticas como cinema, literatura e TV, arte contemporânea, arte da docência. O público que esperávamos atingir era composto por docentes e estudantes de licenciatura de várias áreas de conhecimento, não apenas arte. A proposta do curso teve uma ótima acolhida, atraindo docentes da educação básica, assim como docentes universitários e estudantes de graduação e pós-graduação. As áreas de formação dos participantes eram variadas, como Letras, Artes Visuais, Teatro, Matemática, Ciências Sociais, Enfermagem, Pedagogia. Pretendíamos, de alguma forma, ampliar a “biblioteca estética” de cada um, trazendo esta discussão para pensar novas possibilidades para a docência.

O programa do curso de extensão pretendeu, de alguma maneira, despertar certa “inquietação estética” (até onde os limites de um curso de extensão tornam possível). Discutimos cinema e formação estética, pensando em filmes que não apenas consolam, mas que perturbam e desalojam; aproximamos literatura, TV e formação estética ao deslocar um

olhar para uma produção televisiva que consegue ser literária em meio à imensa banalização de imagens oferecidas diariamente; a partir das provocações da arte contemporânea, também pensamos nas articulações entre arte e vida, estética e política e na capacidade que a arte tem de dar visibilidade a coisas que já existem, mas de modo diferente. Com nosso repertório estético ampliado, retomamos a discussão sobre as potencialidades da arte para a docência.

Na avaliação do curso, foram destacadas as discussões que potencializaram “idéias, articulação entre trabalhos apresentados e as atividades de docência”; “idéias desalojadoras que desafiam a romper certos ‘marasmos’ no ensino”; “a constituição de uma possível estética de si docente, nos pensando de forma diferente do que já nos constituímos”; “ver a arte como potencializadora de uma nova percepção de ensino”, conforme registros dos próprios participantes. Em geral, as avaliações do curso se revestiram da ideia do novo, do inusitado, do diferente e instigante para as práticas cotidianas de docência. Além das avaliações, solicitamos aos participantes a elaboração de uma escrita sobre alguma experiência estética instigante. Esses textos trouxeram mais elementos para compor a cena estética docente do curso: os textos falavam de literatura, cinema, sala de aula, exposições de artes visuais. Todos participantes, de alguma maneira, deixaram-se afetar pelo olhar estético que estávamos propondo. Esse exercício de escrita, nem sempre fácil, é ele mesmo uma experiência estética. Nossos objetivos do curso foram plenamente alcançados, mas queríamos ir além. Um curso de extensão tem seus limites: pautas já definidas, tempo escasso para aprofundamento, relação vertical entre os proponentes do curso e participantes. Lançamos então a proposta da criação de um grupo de estudos mais regular sobre a temática. De novembro de 2008 a dezembro de 2009, realizamos oito encontros e mais uma visita a Bienal do Mercosul. A regularidade dos encontros foi mensal, e as temáticas em torno de arte, experiência estética variavam conforme a demanda do grupo. Durante os encontros tivemos a participação de cerca de 6 a 10 pessoas de áreas variadas: Letras, Pedagogia, Teatro, Geografia, Educação Física, Matemática, estudantes de licenciatura, de mestrado ou doutorado e professores atuantes em escolas públicas ou particulares.

Na experiência do grupo, privilegiamos as relações horizontais em que os participantes se tornam propositivos em relação às temáticas debatidas em torno do tema arte, experiência estética e formação docente. Instigados pelas provocações teóricas dos principais autores que embasam a pesquisa, Nietzsche e Foucault, trouxemos questões para o debate do grupo, que foram novamente alimentadas pelas discussões acaloradas dos participantes. Entremeando as discussões, trouxemos provocações estéticas como obras de arte contemporânea, tais como as dos artistas Vik Muniz ou Paula Rego, ou obras cinematográficas como *Invisibles* de Win Wenders, e uma visita orientada pela Bienal do Mercosul. Todos os encontros foram gravados e transcritos, e também tivemos registros escritos dos participantes. A análise deste material baseou-se principalmente nas temáticas mais relevantes que emergiram nas discussões, entremeadas com os principais referenciais teóricos (em especial Nietzsche e Foucault) que sustentam os conceitos-chave da pesquisa: arte, experiência estética e formação.

Da experiência do trabalho com o grupo durante esse ano extraímos algumas problematizações importantes para a formação estética docente: a potencialidade das provocações estéticas realizadas no grupo, reveladas nas falas dos participantes em relação ao seu trabalho docente ou em seus respectivos projetos de pesquisa (estudantes de graduação e mestrado); a discussão em torno da arte, privilegiando as artes visuais contemporâneas como desestabilizadoras das noções mais comuns em torno das produções artísticas e suas implicações para a formação em qualquer área da docência; a experiência intermitente e descontínua de um grupo de formação, constituído como um “disparador” de discussões e debates, mais do que um “ponto de chegada” ou com um final conclusivo e exemplar.

Uma das temáticas mais importantes que emergiram durante a pesquisa e que geraram um novo projeto de investigação foi a arte contemporânea e sua potencial relação com a formação estética docente<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa “Arte contemporânea e formação estética docente”, em andamento, com início em agosto de 2010, e com financiamento do CNPQ (Edital Universal 2010). Alguns desdobramentos teóricos desta nova pesquisa estão sendo discutidos atualmente em seminários no Programa de Pós-Graduação em Educação do qual faço parte, além da temática estar presente em pesquisas de orientandos de mestrado que tem como foco a formação estética de diferentes grupos: professoras de educação infantil, estudantes

Muitas das questões levantadas pelo grupo durante um ano de discussões dizem respeito ao caráter da arte nos tempos contemporâneos: *A arte tem a preocupação de mostrar o real? O que a escola realmente quer com a arte? A arte “perturba” ou conforta? Só é possível ter acesso à arte contemporânea através de mediação? De que tipo de mediação precisamos? A nossa relação com a arte como espectadores/criadores também esteve em pauta como pano de fundo para pensar em espaços de criação na docência: Podemos reviver a experiência da criação como espectadores da arte? De que modo a recepção às diferentes experiências estéticas podem afetar a nossa capacidade de criação na docência? Que práticas pedagógicas de criação são possíveis no trabalho cotidiano docente? Nossas práticas pedagógicas podem despertar novas experiências de criação em nossos alunos?*

Vale lembrar o quanto a discussão em torno da arte contemporânea é polêmica, e mais ainda para aqueles que não se consideram “especialistas” (quem afinal é?), se considerarmos o quanto ainda prevalecem noções de senso comum em torno destas produções tais como “se isso é arte, também sou artista”, “qualquer coisa pode ser arte?”, “mas isso é arte?”, “não entendi nada, não gostei”, “sou burro diante dessas obras”. As impressões mais comuns em torno da arte contemporânea são, em certa medida, derivadas do apego às noções clássicas e românticas em torno da arte aprendidas (formal ou informalmente) no percurso da nossa formação, e extrapolam o âmbito dessa discussão sobre formação docente.

Neste artigo, o mais importante é deixar registrado os movimentos que podemos fazer na relação desestabilizadora que as produções artísticas contemporâneas (pensadas como metáforas para a criação e para a vida como obra de arte) provocam aos modos mais comuns com os quais estamos acostumados a problematizar a docência.

Embora a arte tematizada por Nietzsche tenha sido sobremaneira a música (DIAS, 2005) podemos estabelecer relações importantes do seu pensamento sobre arte e estética e com as provocações estéticas contemporâneas para a formação.

---

de magistério, alunos e alunas de educação de jovens e adultos, professoras de arte que também são artistas, crianças de 4 a 6 anos, professores de várias áreas de uma escola pública, estudantes de licenciatura em Artes Visuais.

Rosa Dias (2006) nos lembra o quanto a arte para Nietzsche não pretende acalmar, nem suspender o desejo, o instinto, a vontade. A arte “antes de mais nada é o que intensifica a vida”, “enquanto força contrária a toda forma de negar a vida, a arte é a base de novos valores” (DIAS, 2006, p. 197). Instigados pelo filósofo e pela “desestabilização estética” da arte contemporânea, podemos pensar em sermos artistas da nossa própria existência, nossa vida como obra de arte, e nossos modos de ser docente contaminados por uma perspectiva estética. Como enfatiza Dias, Nietzsche “exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único” (DIAS, 2011, p. 13). É preciso, no entanto, ao pensar e ler essas questões não cair em armadilhas fáceis como interpretar tais afirmações como sinônimos de “tudo que fazemos é arte”, “qualquer um pode ser docente e artista”, “só a arte pode salvar a escola e seus professores”. Nada disso. E nem há aqui uma apologia pela formação de docentes de qualquer área para trabalhar com arte na escola.

Se é ainda uma determinada “arte escolar”, sensível, “bonitinha” e consoladora que permeia muitas das experiências estéticas docentes (sejam de arte ou não) e conseqüentemente de seus alunos, podemos ir além, pensando arte e experiência estética na formação docente como uma forma de sacudir nossas ideias mais comuns em torno deste tema, ambicionando uma formação arejada e provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento.

Há espaços para invenção e criação na docência? Com Nietzsche, penso em experiências estéticas que podem suscitar o estado de embriaguez da criação, pensando na arte bem além de uma finalidade moral. Que potência arte e a experiência estética têm para desacomodar, desalojar certezas de docentes de arte, matemática, português, pedagogia, história ou qualquer outra área? Obras e experiências desestabilizadoras como as produções da arte contemporânea podem nos tirar do lugar estável onde nos posicionamos cotidianamente como docentes? Que espectadores-criadores podemos ser? Reviver a experiência do criar na formação docente, invenções de si mesmo na docência, criar “obras de arte” em práticas pedagógicas, “embriagar” nossos modos de nos constituirmos como docentes: ambição demais? Por que não?

Antes de qualquer mal-entendido, aviso que não há aqui a busca por um educador mais “sensível e adocicado” pelas vias da arte. É preciso cuidado ao ler as palavras e pensar no que já aprendemos e pensamos sobre elas. É da arte provocadora, zombeteira, embriagadora de que falamos aqui: uma arte “sem moral”. Não poderia ser diferente se escolhemos como uma de nossas companhias aquele filósofo-dançarino de fartos bigodes. Com ele, lutamos contra a finalidade moralizante da arte, que ocupa largo espaço nas interpretações estéticas escolares. É de uma outra arte que precisamos se queremos abrir espaços de criação na docência. Sejamos menos inocentes e puros quando pensamos em arte e docência: “ao Diabo com a moral” (NIETZSCHE, 2006, p. 77).

O trabalho intermitente com um grupo de formação (considerando todas as dificuldades da constituição desse espaço), tomando esse grupo como disparador de debates de forma inconclusiva e desafiadora, demonstra a potencialidade da arte e da experiência estética, tomada muito além dos atuais processos de estetização superficial (HERMANN, 2005), para a docência. A partir de uma formação que contemple uma conversação mais direta com a produção artística contemporânea, penso que podemos quebrar (ou ao menos questionar) a linearidade de pensamento que muitas vezes caracteriza o trabalho docente de planejamento, organização curricular e demais atividades pedagógicas (e que acompanhamos constantemente entre alunos em formação inicial), por exemplo. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende subsidiar cursos, programas de disciplinas da área pedagógica e didática de licenciaturas, além de novas pesquisas que privilegiem a formação estética docente, independente da sua área de atuação.

A imagem da artista Janine Antoni<sup>3</sup> equilibrando-se sobre a linha de horizonte em dias sucessivos, aprendendo a equilibrar-se no desequilíbrio, pode ser uma boa metáfora para pensar a relação entre arte, experiência estética e docência. Seremos capazes, afinal, de transformar nossas experiências docentes em arte?

---

<sup>3</sup> Um trecho da videoinstalação “Touch”, da artista Janine Antoni, pode ser visto no site: <[http://www.youtube.com/watch?v=r\\_n2kfqNmpY](http://www.youtube.com/watch?v=r_n2kfqNmpY)>. Acesso em: 06 Jan. 2012.

## Referências

DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.

DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In: \_\_\_\_\_. *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 195-204.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a música*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

FARINA, Cynthia. Formação estética. Saber, subjetivação, contemporaneidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais... Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-13.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade v. 2: O uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert ; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Comp.). *Educar: (sobre) impressões estéticas*. Buenos Aires: Del estante, 2007.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 11- 24.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 43, p. 35-55, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NIETZSCHE, Friederich. *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PETERS, M. A. Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Ti. (Org.). *Por que Foucault??: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 189-200.

TELLES, J. A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006.

*Data de registro: 09/01/2012*

*Data de aceite: 19/02/2014*

## A ARTE DA PERSUASÃO: RETÓRICA E MODOS CORRETOS DE FALAR E ESCREVER NA COMPANHIA DE JESUS NO SÉCULO XVI

Marcos Roberto de Faria\*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a relação entre retórica e os modos corretos de falar e escrever, a partir de documentos do período de fundação da Companhia de Jesus. O artigo aponta que, assim como ocorreu nos séculos XII e XIII, os jesuítas combinaram a arte de escrever cartas com a de fazer discursos. Herdada da tradição retórica, a formalidade do discurso contido nas missivas jesuíticas dá-lhes credibilidade. Para verificar como se dava a *arte da persuasão pela fala*, o artigo faz uso de algumas cartas jesuíticas que demonstravam as técnicas usadas pelos inácianos para se aproximarem dos nativos da América portuguesa, a fim de que a pregação da doutrina fosse assimilada por eles. Por fim, o texto apresenta algumas missivas que determinaram *os modos corretos de escrever* no início da organização da Companhia de Jesus.

**Palavras-chave:** Retórica. Contra-Reforma. Companhia de Jesus.

### ABSTRACT

This paper explains the relationship between rhetoric and the correct ways of speaking and writing, based on documents from the time when the Society of Jesus was founded. It shows that, as happened in the twelfth and thirteenth centuries, the Jesuits combined the art of writing letters and making speeches. Inherited from the rhetorical tradition, the formality of discourse contained in Jesuit letters lent them credibility. To investigate the *art of persuasion through speech*, this paper makes use

---

\* Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Bolsa Sanduíche (CAPES) pelo Departamento de Filosofia da Università degli Studi di Udine – Itália (2008-2009). Professor de História e Filosofia da Educação no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – MG. *E-mail:* marcosfaria07@yahoo.com.br

of some Jesuit letters demonstrating the techniques used by the Jesuits to build relationships with Portuguese-speaking Latin Americans so the doctrine they preached was assimilated by them. Finally, the paper presents some letters that establish *the correct ways to write* in the early day of the Society of Jesus.

**Keywords:** Rhetoric. Counter-Reformation. The Society of Jesus.

## **Introdução**

Certamente é possível afirmar que o século XVI é marcado por uma crise que se instalou na relação entre religião, poder e relações sociais. Como consequência, pode-se dizer que a Igreja Católica lança mão de vários instrumentos de “ordenação” usados para “colocar tudo em ordem”<sup>1</sup>. Dentre esses instrumentos, estava um intenso movimento de organização das práticas dos indivíduos deste período. Neste artigo, tal movimento de organização é demonstrado por meio das instruções que determinavam o conteúdo e a forma de falar e de escrever dentro da Companhia de Jesus.

Cabe salientar que a chamada Contra-Reforma apropriou-se de grandes tradições filosófico-políticas para embasar suas práticas. Nesse sentido, o artigo considera essas tradições, que são fundamentais para a compreensão da instrução retórica e sua relação com a atuação de agentes considerados a principal expressão da Contra-Reforma: os jesuítas.

## **Modos corretos de falar: a instrução retórica e a prática jesuítica**

*Na verdade a eloquência não é mais do que a sabedoria que fala com abundância.*

Cipriano Soares

Inicialmente, vale ressaltar que os padres da Companhia de Jesus estavam ligados às disposições retóricas, sobretudo com o intuito de serem úteis e eficazes no trabalho missionário. Para eles, era preciso persuadir

---

<sup>1</sup> Para Hansen, “ordem” é um conceito teológico-político que regula virtude e vício (Cf. HANSEN, 2004, p. 26). É nesse sentido que esse conceito deve ser tomado aqui.

pela fala e pela escrita. As suas cartas, por exemplo, eram reguladas por prescrições rígidas, que distinguiam gêneros epistolares conforme a matéria tratada e o destinatário. É nesse sentido, pois, que resgato neste artigo alguns preceitos retóricos, utilizados pelos inicianos. Para tanto, penso que é fundamental tratar do texto do jesuíta Cipriano Soares que, em 1562, escreveu *Arte de retórica*, um manual usado nos colégios dos jesuítas no período. Na saudação que Soares fazia ao “leitor cristão”, logo no início do texto, lia-se:

os nossos superiores desejavam que *todas as partes da eloquência* explicadas por definições, ilustradas com exemplos, *fossem compendiadas num livro, com método e ordem, baseado no pensamento de Aristóteles*, e não só no pensamento mas também frequentemente nas palavras de *Cícero*<sup>2</sup> e *Quintiliano*. Julgavam que havia de ser possível, se isso se fizesse, que os discípulos, *juntamente com os vulgares preceitos de Retórica*, percebessem aqueles mais recônditos acerca dos lugares-comuns dos argumentos, da amplificação, do tipo de discurso e de número oratório. Esta missão, tendo-a eu tomado por vontade daqueles a quem de bom grado entreguei os planos da minha vida, *reuni nestes três livros os preceitos da arte da palavra*; fi-lo na medida em que as exíguas forças do meu talento o puderam realizar e conseguir, para ajudar os adolescentes a ler *os doutíssimos livros de Aristóteles, de Cícero e de Quintiliano, em que se contém as fontes da eloquência* (SOARES, 1995, p. VIII, grifos meus).

---

<sup>2</sup> Em seu instigante estudo, Adverse destaca que no período sobre o qual se ocupa este trabalho, Cícero aparece como “o grande restaurador da dignidade da retórica, porque ela desempenha em seu pensamento uma função muito mais importante do que no pensamento aristotélico. Para Cícero ela está longe de se reduzir a uma *techné*. Além do mais, não apenas em seus textos, mas também em sua vida Cícero realiza a união entre eloquência e atividade cívica, ou seja, ele encarna a figura do orador. Daí é possível compreender mais uma característica do vínculo que atrela a retórica à política. A ligação entre uma e outra é, sobretudo, ética. No ideal do *vir bonus* vemos fundidas as imagens do orador e do político, o que significa que o problema da eloquência não pode ser dissociado do problema das virtudes e da excelência. Para sermos mais precisos, moral, política e retórica são domínios que se sobrepõem, que se complementam tanto no pensamento ciceroniano quanto no humanismo renascentista” (ADVERSE, 2009, p. 140-141).

Como é possível notar pelo excerto citado, os jesuítas bebiam em fontes antigas e delas retiravam o fundamento para sua prática.

Para O'Malley, o conteúdo ético dos clássicos e sua necessidade para o cultivo de um estilo agradável e persuasivo de discurso para o ministério eram a base principal com a qual os jesuítas justificavam os clássicos para si mesmos<sup>3</sup>. Argumentavam, ainda, que o estudo dos clássicos era útil para entender a *Bíblia* (O'MALLEY, 2004, p. 399).

Esse “retorno aos clássicos”, contudo, não era exclusivo dos inicianos, pois a Europa inteira foi afetada pelas mudanças trazidas pelos renascentistas. David Hamilton (2001) destacou que um dos principais processos de remodelação, trazido pelo Renascimento, foi a reconfiguração da base do conhecimento escolar da Academia. Os clássicos foram ressuscitados, revisados e, acima de tudo, retrabalhados. Para o autor, práticas duradouras de formação de crianças (isto é, pedagógicas) tornaram-se cada vez mais sujeitas à interferência de pressupostos didáticos que, por sua vez, emergiram juntamente com a reformulação das ideias clássicas e de sua incorporação aos textos e práticas de Colégios e escolas quinhentistas. O Renascimento contribuiu, assim, para a ideia de que disciplina relacionava-se à apresentação do conhecimento. No século XVI, disciplina e didática tinham uma preocupação conjunta no estabelecimento da ordem e na promoção do método.

Assim, de acordo com o autor, a organização integrada da vida pessoal, da vida familiar e da vida pública para atender aos propósitos disciplinares sobrepostos de ordem mental, corporal e social era um traço permanente da Europa nos séculos XVI e XVII. Luteranos, calvinistas e católicos reformularam sua herança cristã, derivada de Agostinho, de Tomás

---

<sup>3</sup> E o estudo dos clássicos era um meio para se alcançar a sabedoria. Soares, ao escrever sobre “os bens do espírito e a virtude que se vê pela ciência”, destacava que a sabedoria “é a principal de todas as virtudes, é a ciência das coisas humanas e divinas. As outras qualidades na verdade são como que servas e companheiras da sabedoria; uma delas chama-se dialética e indica e avalia as coisas que são verdadeiras e falsas pela discussão; a outra chama-se oratória. Na verdade, a eloquência não é mais do que a sabedoria que fala com abundância. Esta retirada do mesmo gênero que a que se aplica à discussão é mais abundante, mais extensa e mais apropriada a incitar as paixões do espírito e a sensibilidade do vulgo. Também o estudo de todos os conhecimentos intelectuais tem a ver com este tema” (SOARES, 1995, p. 34-35).

de Aquino e outros. Criaram e seguiram uma ampla estrada intelectual, pavimentada com ordens eclesiais, escolares e políticas. A disciplina e a ordem foram estruturadas de acordo com o modelo da retórica clássica. Currículos e disciplinas deveriam ser apresentados de uma maneira muito parecida com um discurso ou sermão. É por essa razão que o *Institutio oratoria* de Quintiliano (35-100 d. C.) recebeu atenção detalhada nos séculos XV e XVI. O *Institutio* de Quintiliano era uma elaboração dos ideais educacionais e dos modelos práticos defendidos por Cícero (106-43 a.C.). Seu pressuposto essencial era o de que a criação de oradores deveria se dar ao redor de uma educação metodizada e disciplinada em argumento e eloquência (HAMILTON, 2001, p. 52-59).

O'Malley ressaltou, por sua vez, que a retórica, disciplina central cultivada pelo movimento humanista, era na sua forma primária a arte da oratória. Assim, por definição, “o movimento estava ocupado com a arte da *persuasão*<sup>4</sup>, que exigia engajamento da imaginação e de emoções tanto quanto do intelecto”. Mantendo a tradição clássica, os humanistas viram o “bom estilo” que a retórica ajudava a cultivar como intrinsecamente sustentador de “*bons costumes*”. Para o autor, a maioria dos jesuítas da primeira geração falava e escrevia no estilo humanista do latim e incluíam os autores clássicos que os humanistas advogaram como instrução formal nas suas escolas. Portanto, para o autor, o próprio fato de que os jesuítas aceitavam tão facilmente estes aspectos da tradição humanista indicava quão efetiva havia sido a propaganda dos humanistas em “escala paneuropeia” (O'MALLEY, 2004, p. 395). Assim, segundo o autor, a retórica estava presente em todo o ministério jesuítico e transcendia, portanto, a “pregação e as preleções”. Acompanhe-se:

---

<sup>4</sup> De acordo com Soares, “as partes da *persuasão* são ao todo três: a primeira consiste em explicar que pode ser realizado aquilo de que persuadimos; a segunda, depois, é que se trata de uma coisa honesta, finalmente se de facto é útil. Em primeiro lugar, portanto, deve ver-se se pode realizar-se aquilo de que persuadimos, pois se alguma coisa não pode realizar-se, a deliberação é suprimida, embora possa ser honesta e útil. Deve ver-se também em que medida pode facilmente realizar-se; na verdade, as coisas que são muito difíceis devem ser consideradas como se não pudessem realizar-se. E quando examinamos a necessidade, ainda que alguma coisa não pareça necessária, deve então ver-se em que medida se trata de algo importante; com efeito, o que interessa em alto grau, tem-se muitas vezes como necessário” (SOARES, 1995, p. 40).

Um aspecto da *forma mentis* retórica era seu imperativo para a acomodação, um aspecto que coincidia com o modo de procedimento dos jesuítas num nível profundo e penetrante. Nos tratados clássicos, a retórica era orientada a produzir o orador bem-sucedido. Essencial para este sucesso era a habilidade do orador de estar em contato com os sentimentos e as necessidades de sua audiência e, em sintonia com ela, adaptar a si mesmo e o seu discurso. Iniciando com os próprios *Exercícios*, os jesuítas eram constantemente lembrados de que em todos os seus ministérios deveriam adaptar o que diziam e faziam aos tempos, circunstâncias e pessoas. A dimensão “retórica” do ministério jesuíta transcendia nesse sentido a pregação e as preleções nas quais estavam engajados [*sic*], e mesmo as fundações retóricas da casuística que praticavam – era um princípio básico em todos os seus ministérios, mesmo se não o identificavam explicitamente como retórico (O’MALLEY, 2004, p. 397-398).

Hansen destacou que a retórica assumia, assim, papel fundamental na prática dos padres. Nesse sentido, o *Ratio studiorum* especificava que a retórica deveria dar conta de três coisas essenciais que então resumiam e normalizavam toda a educação: os preceitos, o estilo e a erudição<sup>5</sup>. O autor

---

<sup>5</sup> A fim de aprofundar as questões que estão sendo discutidas neste artigo, penso que é fundamental citar aqui as anotações de Hansen (2001a; 2002), quando discute o ideal de homem discreto visado pela educação jesuítica. O autor recorre à obra *El discreto*, de 1646, do jesuíta espanhol Baltasar Gracián, na qual se tratou da vida sob o ponto de vista da morte e dos fins últimos, prescrevendo que a educação era uma arte que preparava o discreto para morrer bem. “Etimologicamente, o substantivo *discreto*, como em ‘o discreto’, vem do particípio passado do ‘discernir’. O termo significa a qualidade intelectual do juízo capaz de penetrar no mais intrincado dos assuntos, com perspicuidade ou perspicácia, para distinguir o verdadeiro do falso e estabelecer o meio-termo justo que é próprio da prudência. A discrição relacionava-se intimamente ao talento intelectual da invenção, o *engenho*, definido nesse tempo como um talento natural onde convergem retórica e dialética, ou seja, capacidade lógico-analítica da avaliação dos assuntos, como *juízo* dialético, que se acompanha de formas sintéticas ou agudas de expressão. Como uma categoria central dos *Exercícios espirituais*, de Inácio de Loyola, no mundo católico dos séculos XVI e XVII a *discretio* significava a capacidade lógica e ética de discernimento do juízo aconselhado pela luz natural da Graça inata” (HANSEN, 2002, p. 64-65 – nota). Para Hansen, o discreto, “enquanto não morre, aprende a controlar as paixões, integrando-se virtuosamente no ‘corpo místico’ da monarquia absoluta orientada pela ‘razão de Estado’. Nela, a liberdade individual é a ‘servidão livre’, doutrinada por Suárez, ou submissão à hierarquia, na qual a posição se deduz da forma de representação verossímil e decorosa aplicada às várias

reforça que, para ensinar estas três coisas em seus Colégios na formação dos futuros pregadores, os jesuítas recuperaram as autoridades antigas, principalmente Cícero e Quintiliano.

No século XVII, a Retórica ensinada segundo essas fontes fundamenta todas as artes, que então se associam intimamente à difusão do modelo cultural do cortesão, como apologia do ideal civilizatório da discrição católica fundamentada na prudência das ações, na agudeza da dicção e na civilidade das maneiras... (HANSEN, 2001b, p. 26).

A meu ver, as questões apontadas acima são fundamentais para o estudo dos ideais educacionais do movimento contra-reformista e, particularmente, para se compreender as técnicas usadas pelos inacianos para se aproximarem de povos que ainda não conheciam os modelos civilizatórios europeus e sua religião.

Nesse sentido, a fim de complementar a discussão, recorro, por fim, ao texto de Ginzburg que, fundamentando-se no conceito de adaptação, tratou das técnicas de aproximação dos jesuítas com os indígenas. Para o autor, a fim de difundir a fé cristã, os jesuítas decidiram adaptar-se a todo tipo de costume: do sistema de castas indiano ao culto chinês dos antepassados (GINZBURG, 2002, p. 89).

A tradição paulina, contudo, já adiantava a postura de adaptação e aproximação do “outro”: “Para os judeus, fiz-me como os judeus, a fim de ganhar os judeus” (1Cor. 9, 20). O padre Louis Le Comte, numa justificação da estratégia missionária dos jesuítas, ampliou as palavras de

---

ocasiões. É a educação que fornece tal conhecimento e suas pragmáticas”. Desde menino, o discreto se prepararia para entrar no mundo da Corte, dedicando-se inicialmente ao estudo de línguas, com as quais se formaria e informaria. “Aprende ‘duas universais’, o latim e o espanhol, e outras, ‘singulares’, grego, italiano, francês, inglês e alemão. Depois, dedica-se à história, definida ciceronicamente como *magistra vitae*, mestra da vida”. A memória do discreto era definida como uma parte da prudência; esta, por sua vez, seria virtude própria de príncipes e repartida com muita avareza pela natureza. “Se a muitos deus grandes engenhos, a poucos conferiu grande prudência. Assim, a educação jesuítica ordenada pelo *Ratio studiorum* ensina a adquiri-la no exercício dos atos de uma educação de letras, artes e teologia a ser complementada pelo exercício das armas”. Tal educação reedita um mito heróico e faz da vida uma obra de arte (por exemplo, com os *Exercícios espirituais*, de Loyola) (HANSEN, 2001a, p. 36-40).

São Paulo aos Coríntios. Baseado no princípio religioso da *accommodatio*, da adaptação, eis o que dizia o jesuíta:

É preciso ser bárbaro entre os bárbaros e civilizado com os povos civilizados; é preciso viver uma vida normal na Europa e uma vida profundamente austera entre os penitentes da Índia; é preciso vestir-se elegantemente na China e usar muito pouca roupa nas florestas de Maduré: desse modo, será mais fácil introduzir o Evangelho, uniforme e imutável, nas mentes das populações (*apud* GINZBURG, 2002, p. 90).

O princípio da *accommodatio*, por conseguinte, já aparecia no início da atividade missionária na América portuguesa, como atesta o trecho que se segue, do irmão Pero Correia, de 1551:

Por todos os lugares e povoações que passávamos me mandava pregar-lhes nas madrugadas, duas horas ou mais; e *era na madrugada porque então era costume de lhe pregarem os seus Principais e Pagés, a que eles muito creem* (*apud* LEITE, 1938-1949, p. 220, grifos meus).

Assim, a estratégia de conversão usada pelos jesuítas foi, de acordo com Barros, a de substituir a oratória do senhor da fala pela pregação cristã, realizando-a nos momentos tradicionalmente ocupados por aquela: nas primeiras horas do dia (BARROS, 1999, p. 361).

A retórica jesuítica era, portanto, usada de diversas formas: no falar, no modo como se aproximavam de seus ouvintes e, no exemplo citado adiante, no modo como “se dão a ver”: no caso, fazendo que seus alunos usassem as mesmas roupas em uma procissão. Assim, de acordo com Leite, o clero anterior à vinda dos jesuítas à América portuguesa favorecia abertamente o cativo dos índios. E, certamente por isso, se “*distanciaram*” destes. Nesse sentido, Leite destacou que um dos trabalhos dos jesuítas foi “*conquistar a confiança dos nativos*”. Em 1556, os padres reuniram no Colégio da Bahia os meninos índios. Cuidaram os pais “que nós tínhamos seus filhos como escravos e que, havendo embarcações para alguma Capitania, onde estivessem nossos padres, os haveríamos de mandar, para que lá os vendessem”. A fim de tirar-lhes tal receio e com o fim de lhes mostrar que, para os jesuítas, todos eram “almas cristãs”, fizeram

uma procissão e nela incorporaram os filhos dos brancos, os mamelucos e os filhos dos gentios,

*todos vestidos igualmente de branco “que parecia mui bem”*. A procissão foi da Baía até uma aldeia próxima. *Nesta igualdade, se iam dissipando os temores e afeiçoando os índios* (LEITE, 1938-1949, p. 215-216, grifos meus).

Os inacianos sabiam, porém, que somente fazer procissões não era suficiente na estratégia de evangelização. Era preciso convencer os índios pela eloquência. Nesse sentido, pode-se compreender o grande peso dado à figura do orador, como atesta a *Arte de retórica* de Soares<sup>6</sup>. E, ainda mais, os jesuítas que atuavam na Província do Brasil sabiam que sobre eles estava o privilégio de serem conhecidos pelos nativos como os “senhores da fala”. Assim, desde o início da empresa missionária, os jesuítas usavam de seus dotes como homens que sabiam falar e convencer. Observe-se, a título de exemplo, as observações de Pe. Gaspar Lourenço e de Ir. Simão Gonçalves, quando da fundação da Aldeia de S. João, em 1561:

partindo da Aldeia de Santiago, chegaram ao sítio da nova Aldeia. Nesse mesmo dia, às Ave-Marias, juntou-se toda a gente. Padre Lourenço entrou no terreiro, pregando e explicando ao que vinha, e se queriam receber a fé de Jesus Cristo. Cada índio começou a responder que sim, que eram contentes com isso. E diziam: *“agora estaremos seguros, e nossos filhos serão outros. Começaremos a aprender, e viveremos melhor do que até agora vivíamos”*. Logo em seguida, edificou-se a

---

<sup>6</sup> Para o autor, “se a beleza da dignidade pudesse ver-se com os olhos, provocaria admiráveis paixões por ela. Mas, uma vez que o gênero humano, nascido para a honestidade, foi corrompido por uma má educação e por ideias perversas, é necessária uma exortação diligente. Naturalmente é fácilimo de persuadir à dignidade os já honestos: mas se nos esforçamos por obter atitudes rectas junto de homens desonestos, devemos acautelar-nos para que não pareça censurarmos um diferente modo de vida. E o espírito do que delibera não deve ser movido apenas pela recomendação da virtude, mas também pelo elogio, pela opinião do vulgo e pela utilidade futura; às vezes porém é melhor inspirar algum medo nos ouvintes, se fizerem actos opostos. Com efeito, além de que o espírito de todos os ignorantes se deixa atemorizar, talvez, naturalmente, junto de muitos tenha mais força o temor dos males, do que a esperança dos bens” (SOARES, 1995, p. 41).

igreja. Os índios, ocupados com o trabalho das roças, “fizeram uma de palmas, até que, como eles diziam, fizessem a verdadeira”, de taipa ou pedra e cal. “Deu-se princípio à doutrina. Acudia a gente a ela com tanta vontade, como se fosse já costume antigo. *Era o atractivo da novidade e a eloquência do P. Lourenço, que os atraía (apud LEITE, 1938-1949, p. 31, grifos meus).*

Note-se que o excerto deixa claro que era o “atrativo da novidade e a eloquência” do padre que atraíam os nativos para a doutrinação.

Em *Carta* assinada por Pero Rodrigues, provincial do Brasil em 1599, aparecia claramente como se dava a aproximação entre os jesuítas e os nativos em uma missão aos índios do Rio Grande do Norte. Era a primeira vez que os inacianos visitavam essa terra, por isso, levavam como companheiros alguns índios, como era o caso de *Mar-Grande*, que se tornou um “pregador eloquente”. Confirma-se o valor remetido ao conteúdo do que se deveria dizer, mas, sobretudo, a importância do *falar com eloquência*<sup>7</sup>:

*A ordem, que tinha em lhes falar, era esta<sup>8</sup>: primeiro lhes dizia quem éramos, depois ao que íamos, que eram duas coisas: a primeira dar-lhes as pazes, e a outra dar-lhes a conhecer seu Criador, ao qual, por não conhecerem, estavam cegos nem entendiam a imortalidade de sua alma, nem como na outra vida havia glória pera [sic] os bons e castigo pera [sic] os maus. Nisto me detinha até a boca da noite, em que, depois de cansado, me recolhia; porém, depois, um dos meus*

<sup>7</sup> Soares já ensinava que “muito interessa também quem é a pessoa do orador; persuadir de algo ou dissuadir é próprio de uma pessoa nobre. Depende do sábio, do homem de bem, do eloquente, expor a sua opinião sobre assuntos da máxima importância, para que possa prever pelo espírito, provar pela autoridade, persuadir pelo discurso” (SOARES, 1995, p. 44). No entanto, ensinava Soares, “primeiro é importante, pois que, no que fala, esteja vigoroso aquilo que pretende que tenha valor junto dos ouvintes, que esteja impressionado antes que tenda a impressionar” (SOARES, 1995, p. 73).

<sup>8</sup> De acordo com Soares, o orador deve ter a sabedoria de perceber a que levam suas palavras, pois “como as terras fecundas e ricas não só produzem searas, mas também ervas muito inimigas das searas, também às vezes daqueles lugares-comuns dos argumentos são gerados alguns efeitos fúteis, ou alheios às causas, ou inúteis. Destes lugares será feita uma grande seleção pelo critério do orador. Sobretudo deve perceber-se isto: que deles seja procurada matéria, quer para convencer, quer para incutir emoção no espírito dos ouvintes” (SOARES, 1995, p. 23).

companheiros, que é o Mar-Grande, pela notícia que eu lhe tinha dado destas coisas, continuava a prática com eles, quase toda a noite, *com tanto fervor como se fora um pregador de muito zelo e eloquência* (*apud* LEITE, 1938-1949, I, p. 523, grifos meus).

Logo em seguida, o padre provincial dava notícias sobre os efeitos da prática. Veja-se:

Aos ouvintes, no princípio, pareciam um sonho estas coisas, mas ao menos ficavam dispostos, com desejos de as tornar a ouvir, e pouco e pouco vieram a fazer neles tanta impressão, que me respondiam com estas palavras:

“- Ó meu pai, como está isso bom! Folgo muito com isso! Estou muito contente de suas palavras, encheu-me a sua fala, fartou-me sua palavra, já uma vez a engoli e não a tornarei a deitar fora da minha alma”.

Com estas e semelhantes palavras declaravam, o melhor que podiam, seu contentamento e satisfação que recebiam (*apud* LEITE, 1938-1949, p. 523, grifos do original).

Repare-se o quanto o jesuíta estava satisfeito com o resultado do empreendimento missionário. Pero Rodrigues fazia questão de destacar o contentamento dos nativos: “Folgo muito com isso! Estou muito contente...”. Era a satisfação por ver a “arte da persuasão” produzindo frutos.

### **Modos corretos de escrever: os primeiros jesuítas e a retórica em seus escritos**

A chamada instrução retórica não era uma novidade do século XVI e mesmo a Igreja já incorporava em sua liturgia elementos advindos da retórica, como as chamadas *artes liberais*<sup>9</sup> no período medieval. Segundo

---

<sup>9</sup> De acordo com Carvalho, o *trivium* e o *quadrivium* das escolas da época pré-universitária medieval, com as suas sete artes liberais, constituíam os elementos subsistentes da cultura antiga, mesmo depois do desaparecimento das escolas romanas espalhadas pelas províncias do Império. Sua origem como programa completo de estudos remontava a Platão (CARVALHO, 1952, p. 451). Para o autor, o bom êxito de um sistema estava nas ordens de

Skinner, o objetivo básico da instrução retórica (nos primórdios do século XII) era conferir uma capacitação bastante valorizada no período: quem a estudava aprendia a escrever cartas oficiais e outros documentos análogos com o máximo de clareza e de força persuasiva. Essa corrente começou a se desenvolver em Bolonha, na universidade que queria formar advogados e juizes, cujo mais destacado professor de retórica foi, nesse período, Adalberto de Samaria, o primeiro a se definir como um *dictador*, ou seja, um instrutor da *ars dictaminis*. Sua principal obra foi *Os preceitos da epistolografia* (concluída entre 1111 e 1118).

As regras que esse autor formulou se consolidaram num sistema rígido e foram seguidas na geração posterior à sua morte. Tais regras determinavam as partes distintas nas quais as cartas se enquadrariam. Os *dictadores* começaram a incluir em suas obras o que chamavam *dictamina*, ou coleções de modelos de cartas, a fim de ilustrar a correta utilização de seus preceitos. Nesse sentido, formularam 12 diferentes parágrafos de abertura para serem usados numa carta ao papa, cinco se o destinatário fosse um cardeal, dois modelos na correspondência para um bispo, quatro se se destinasse a um imperador e assim por diante. Foi por meio desses modelos que os *dictadores* começaram a se preocupar de maneira consciente com os negócios legais, sociais e políticos das cidades-Estado italianas. Em meados do século XII, tornou-se rotina as cartas incluídas em tratados sobre a *ars dictaminis* tratarem de assuntos que tivessem um imediato interesse prático para os alunos que a estudavam. A *ars dictaminis* conheceu, no entanto, seus avanços: no início do século XIII, tornou-se praxe combinar o ensino da arte de escrever cartas com a assim chamada *ars arengendi*, a arte de fazer discursos públicos formais (SKINNER, 1996, p. 50-52).

Entre os jesuítas, como não poderia deixar de ser, os princípios da retórica eram também aplicados à escrita e determinavam os modos corretos de escrever neste período. De acordo com Hansen, a Igreja

---

utilidade que o sustentavam. Assim, o destino dos estudos na Idade Média estava vinculado às funções práticas e utilitárias que as “artes” podiam representar: “o *trivium* – acentua Brehier em sua *Histoire de la philosophie* – encontra a sua justificação na necessidade da leitura e explicação das escrituras e dos padres, assim como no ensino do dogma: o *quadrivium* é indispensável à liturgia e ao cômputo eclesiástico” (*apud* CARVALHO, 1952, p. 452).

Católica combateu as teses da Reforma, principalmente por meio dos jesuítas, afirmando que Deus certamente era origem do poder, como causa universal da natureza e da história, mas não gênese direta, pois o poder decorreria do pacto de sujeição. Assim, a conceituação da essência do direito natural – que estruturava a *forma mentis* dos súditos portugueses no pacto de sujeição – foi fundamental na definição e difusão do estatuto jurídico da “pessoa humana”, cujo desenvolvimento era a principal finalidade da educação jesuítica e dos instrumentos de comunicação no século XVI (HANSEN, 2003, p. 21).

Foi nessa perspectiva que Hansen situou a prática da escrita entre os jesuítas no Novo Mundo. Para ele, a partir da chegada à Bahia da missão chefiada por Pe. Manuel da Nóbrega, em março de 1549, a escrita foi produzida conforme tais critérios em textos como cartas, autos, poemas didáticos, diálogos, sermões, gramáticas, catecismos e livros de doutrina.

Acumulando várias funções, entre elas a do conhecimento da terra, da catequese de índios e controle de colonos e padres, os textos são escritos em português, castelhano, italiano e latim, além da “língua brasílica”, “língua geral” ou “nheengatu”, nomes do século XVI para o tupi falado no litoral brasileiro, e em “língua de Angola”, provavelmente banto. A escrita é ordenada retoricamente, aplicando gêneros, tópicos e estilos imitados principalmente de autoridades latinas, patrísticas e medievais. É o caso do sermão, que imita a oratória de Cícero e aplica preceitos de Quintiliano; ou das cartas familiares e negociais, que seguem preceitos e divisões da *ars dictaminis* medieval; ou da *sublimitas in humilitate*, o estilo “sublime no humilde”, de Bernardo de Claraval. Categorias teológico-políticas da “política católica” contra-reformista interpretam os enunciados. A fusão de retórica e teologia-política neoescolástica caracteriza todas as práticas da escrita jesuítica do século XVI como uma forma cultural específica, que não deve ser ignorada, tomando-se os textos como documentos referenciais que informam diretamente sobre a empiria, pois tal forma funciona como filtro dos enunciados (HANSEN, 2003, p. 21-22).

Para Hansen, portanto, o estudo das cartas jesuíticas passava pela articulação das grandes correntes teológico-políticas que fundamentavam

a prática dos padres e irmãos da Companhia. Assim, para o autor, a correspondência evidenciava a obsessão dos autores por serem úteis à Igreja, difundindo o catolicismo por meio da catequese e do ensino.

O imaginário do pecado, o desejo de viver em Cristo e, principalmente, o desejo de morrer por ele definem o programa de luta contra a heresia luterana e calvinista e a mensagem da verdade da fé para os gentios das terras recentemente conquistadas. É também neste sentido que se dá o ensino jesuítico (HANSEN, 2003, p.15, nota).

Portanto, pressuposto evidenciado nos textos de Nóbrega, Anchieta e outros jesuítas, “é por caridade que se pode impor a Fé, pois é por amor ao próximo, mesmo quando é distantíssimo, como acontece com o bárbaro tapuia e o selvagem tupi das terras do Brasil e do Maranhão e Grão-Pará, que se deve aconselhá-lo ao Bem” (*apud* HANSEN, 2003, p. 14-15, nota).

De acordo com Pécora, nas cartas desse período seriam particularmente importantes as diferenças decorrentes das posições sociais de autor e destinatário: se se escrevia a superior, a carta não poderia ser *jocosa*; a igual, *não descortês*; a inferior, *não orgulhosa*. Do mesmo modo, as saudações e as despedidas deveriam manifestar diferenças de grau de amizade ou posição social (PÉCORA, 1999, p. 374).

Assim, segundo o autor, para o trabalho com as cartas jesuíticas, é particularmente importante o *Compendium rhetorice* (1332), escrito por um cisterciense anônimo.

Nele, a *ars dictaminis* é relacionada com as doutrinas da *ars praedicandi* e, em especial, com a figura do *exemplum*, em que a “citação de algo feito ou dito no passado, com o nome de seu autor”, (...) é também formulação de um modelo universal, exemplar, edificante da matéria em questão (PÉCORA, 1999, p. 376).

A instituição epistolar jesuítica tomou emprestadas essas tradições antigas. Assim, as normas criadas pela Companhia de Jesus para regular a redação e circulação da correspondência estabeleciam que a atividade epistolar de seus membros fosse conformada às normas da retórica relacionada. Para tanto, há que considerar duas grandes tradições:

A arte humanista da redação de cartas (*ars epistolandi*) era um sistema flexível que permitia ao autor trabalhar sua escrita de acordo com a audiência da missiva. Quando escreviam para amigos, os humanistas usavam o estilo coloquial da antiguidade (*sic!*) clássica; quando o endereçado era uma autoridade secular ou eclesiástica, o estilo usado era o da *ars dictaminis* medieval (EISENBERG, 2000, p. 52).

Nesse sentido, na Companhia de Jesus, as cartas que tratavam dos assuntos internos à Ordem eram escritas no estilo da correspondência clássica, enquanto os relatos edificantes, que visavam a um público amplo (que incluía religiosos e leigos), eram escritos no estilo retórico da *ars dictaminis*. “Assim como os humanistas do renascimento (*sic*), os jesuítas também optaram por dois estilos diversos de redação de cartas: um clássico e informal e outro medieval e formalizado” (EISENBERG, 2000, p. 53).

Como secretário da Companhia de Jesus, Polanco<sup>10</sup> começou a prática de escrever uma carta circular a todos os membros várias vezes ao ano, na qual resumia as atividades importantes dos jesuítas ao redor do mundo, segundo os relatos da vasta correspondência recebida em Roma. Embora com a intenção de edificar, as cartas circulares de Polanco continham detalhes concretos sobre o que os jesuítas estavam realizando, como eram recebidos, como lidavam com os problemas que enfrentavam. Mais importante ainda, comunicavam a todos os que as liam ou ouviam o que significava ser um jesuíta e como o “*noster modus procedendi*” (“nosso modo de proceder”) era posto em prática ao redor do globo. O impacto tinha de ser muito grande (O’MALLEY, 2004, p. 29).

Para os padres que atuavam nas províncias espalhadas pelo mundo, por outro lado,

---

<sup>10</sup> Polanco nasceu em 1516, em Burgos, de uma família rica e influente. Na idade de 30 anos, começou a estudar humanidades e filosofia na Universidade de Paris, onde seu tio seria reitor. Permaneceu em Paris durante oito anos. Em 1541, foi empregado como *scriptor apostolicus* na Cúria Papal, em Roma. Naquele ano, fez os *Exercícios espirituais* sob a orientação de Lainez e entrou para a Companhia. Loyola mandou-o imediatamente estudar teologia por quatro anos na Universidade de Pádua. Logo depois disso, convocou-o a Roma como secretário do geral da Companhia, posto que ocupou até poucos anos antes de sua morte, em 1576. Muito mais do que um secretário, ele era um conselheiro confiável e um orientador não só de Loyola, mas também dos outros gerais – Lainez e Borja –, aos quais serviu de 1547 até 1572 (O’MALLEY, 2004, p. 28).

a partir de 1547, Pe. Polanco, secretário do Pe. Inácio de Loyola, tinha determinado que todas as províncias da Ordem enviassem correspondência para Roma, relatando os sucessos das missões. A própria carta jesuítica, dirigida ao provincial, ao rei e a outras personalidades da aristocracia e do clero, era um elemento educativo no programa da *devotio moderna* (HANSEN, 2001a, p. 15).

De acordo com Hansen, a exigência de Pe. Polanco tinha quatro objetivos básicos: a colheita de informações sobre os povos com que se fazia contato; o controle interno da Ordem por meio das informações sobre os desânimos e crises que acometiam os padres; o reforço do entusiasmo catequético, pois a notícia de outros países em missão era razão de *contentamento*<sup>11</sup>. O quarto objetivo era, segundo o autor, mundano, pois as elites letradas da Europa começavam a demonstrar interesse “etnográfico” pela catequese e pelas novidades do Novo Mundo. Nesse sentido, “desde 1547, a Companhia armazenava informações sobre o andamento da catequese e do ensino em todas as missões”. Com essas informações, pretendia-se estabelecer uma regra válida para todos em todos os lugares. Aplicada ao ensino, criaria uma fórmula de educação que uniformizaria a doutrina e as regras a ser seguidas nos Colégios jesuíticos (HANSEN, 2001a, p. 15-16).

Em 10 de dezembro de 1542, Polanco, como secretário de Loyola, fez uma descrição minuciosa sobre a forma como se deveria escrever. Observe-se o início da *carta*<sup>12</sup>, na qual o secretário fez referência à “carta principal”:

Yo me acuerdo muchas vezes haver hablado en presencia, y otras muchas vezes haver escrito en ausencia, es á saber, que cada uno de la Compañia, *quando quiziesse escribir por acá, escribiesse una carta principal, la qual se pudiesse mostrar á qualquier persona*: porque á

---

<sup>11</sup> “Para ouvi-la, os padres ficavam acordados até duas ou três horas da manhã, chorando de júbilo, como diz, desejando para si o destino dos que tinham sido martirizados” (HANSEN, 2001a, p. 15).

<sup>12</sup> Os originais dos documentos citados a seguir encontram-se no *Archivum Romanum Societatis Iesu* em Roma. Na transcrição de tais documentos, foram respeitados o idioma original, a grafia, as abreviaturas e a pontuação dos originais de que me valho.

muchos que nos son bien aficionados, y dessean veer nuestras cartas, no las osainos mostrar por no traer ny guardar orden alguna, y ablando de cosas impertinentes en ellas; y ellos sabiendo que tenemos cartas de uno e de otro, passamos mucha afrenta, y damos más desedificación que edificación alguna (MONUMENTA IGNATIANA, 1903, p. 236, grifos meus).

Para reforçar sua tese sobre a necessidade de se escrever uma “carta principal”, Polanco citava um fato que se passara com ele:

Que aun estos días me ha acontecido, que me era necessario, ó mucho conveniente, mostrar unas cartas de dos de la Compañia á dos cardinales que havían de proveer cerca lo que me escrivían; y porque en las cartas venían cosas impertinentes y sin orden, y no para mostrarse, me hallé en harto trabajo en mostrar en parte y en cubrir en parte (MONUMENTA IGNATIANA, 1903, p. 236).

Em 27 de julho de 1547, escrevendo de Roma para os jesuítas espalhados por diversas regiões do mundo, Polanco ressaltava os benefícios da comunicação através das “letras”:

Padre Mtro. Ignacio, que me ha puesto en este del escribir; porque, ayudándome las oraciones de V. R. y de todos, espero tendrá no poca ocasión de les servir á gloria divina, supliendo la inutilidad mía la qualidad del oficio; porque esta comunicación de letras, assí de la parte de acá como de la de allá, tiene tanto bien en sí, y tanto es de estimar, que se le haría sin razón á no ser tomada con gran devoción, como cosa muy importante al bien desta Compañia, y consequentemente de todos os prójimos, y honra y gloria divina... (MONUMENTA IGNATIANA, 1903, p. 536-537).

Para Polanco, eram muitas as razões que obrigavam o jesuíta a escrever cartas frequentemente. A primeira era a “união da Companhia”; a segunda “es la fortaleza della; que, quanto cada cosa es más unida, es más fuerte, ultra de que fortalecen las cosas escritas”; a terceira, “el amor mutuo, el qual naturalmente con la ausentia y olvido se resfría, y al

contrario se conserva y aviva con la memoria, que suple la presentia...”; a quarta ajuda era “animarse unos á otros, y excitarse á santa emulación de las virtudes y santos trabajos...”; a quinta: para confirmar-se contra o espírito da inconstância em sua vocação. Polanco destacava, ainda, que outra função da escrita era que o próprio jesuíta pudesse humilhar-se: “que los que se persuadian hazer mucho, visto lo que otros travajan y lo que Dios dellos se sirve, tienen ocasión para humiliarse y reconocer su tibieza” (MONUMENTA IGNATIANA, 1903, p. 537-8).

Desde o início da atividade dos inicianos, portanto, já se tinha uma preocupação com a escrita e com o que se deveria escrever em cada tipo de carta. Na carta que se reproduz, Polanco se dirigia aos inicianos de Portugal e lhes oferecia regras minuciosas sobre “o que se há de observar” acerca da escrita:

De lo que se ha de observar en Portugal cerca del scrivir. (...)

2. Como van las cosas dellos adelante en letra y virtudes, y cómo fructificar los que se dan á los próximos por el reyno, y cuántos son los tales operarios, tocando en particular las cosas de edificación más notables; las otras en general.

3. Qué opinión se tiene dellos en el reyno, *in specie* de las cabeças.

4. Quiénes favorecen principalmente y son aficionados.

5. Quiénes contradizem (...).

8. De lo que ellos scriven de edificación, una copia vulgar y otra en latino.

9. Del stado de las cosas en aquellas partes se dé aviso, digo de las cosas que no son mostrables á todos, y dan intelligencia de lo que deve saberse. Roma EXEUNTE Octobri 1547, Pe. Polanco (MONUMENTA IGNATIANA, 1903, p. 606-607).

Certamente, no entanto, o mentor dessa prática era o fundador da Companhia. Porque, de acordo com Londoño, Inácio de Loyola, como primeiro superior-geral, teve muito claro que havia de produzir uma imagem da Companhia por meio das letras<sup>13</sup>:

<sup>13</sup> Para documentar tal questão, observe-se o que dizia a carta de Loyola, destinada aos superiores de toda a Companhia de Jesus: “Rome, dans la maison de la Compagnie de

Qualquer notícia deveria primeiro edificar, e para conseguir a consolação nada melhor que mostrar os avanços da glória divina nas obras e ações apostólicas dos padres e irmãos... Escrevendo para serem lidos por muitos outros, os padres deveriam ter a consciência de que estavam produzindo um texto para ser interpretado e lembrado (LONDOÑO, 2002, p. 17-18).

Essa é, portanto, a característica principal da chamada “carta principal”. Castelnau-L’Estoile destacou que a correspondência desempenhava, assim, um papel fundamental na difusão do “modo de fazer” jesuíta, fundamento de sua identidade. As cartas permitiam também aos jesuítas isolados reafirmar, por meio da escrita ou da leitura das cartas, seu pertencimento à Companhia (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006, p. 73).

Nessa mesma direção, de acordo com Pécora, muito importante foi

a carta que Inácio escreve ao padre Pedro Fabro, então missionário na Alemanha, de Roma, em dezembro de 1542. Comunica-lhe aí a sua determinação de que, ao escrever, os padres fizessem uma “carta principal”, que “se pudesse mostrar a qualquer pessoa”, inclusive “pessoas principais” de Roma, que sempre manifestavam muito interesse em conhecê-las. Especifica ainda ser obrigatório que essa *carta principal* “guardasse ordem”, não trouxesse “coisas impertinentes” e dessa “edificação” a quem a lesse; vale dizer, ela deveria ser escrita tendo em mente exclusivamente o “serviço de Deus e aproveitamento do próximo”. O seu estatuto, nesse caso, é o mesmo de outras “obras espirituais”, como “sermões, confissões, exercícios” (PÉCORA, 1999, p. 382).

---

Jésus, 13 janvier 1550 – Ignace de Loyola, Préposé-général de la Compagnie de Jésus... L’expérience nous ayant révéle l’importance extrême du souci que vous devez avoir de nous écrire et de nous informer de ce qui s’impose, et au contraire l’immense dommage qui résulterait de la négligence en ce domaine, pour la bonne marche nécessaire de notre charge, pour celle de toute la Compagnie répandue en de si nombreuses et si diverses parties du monde, pour l’union et la consolation mutelles, pour un règlement plus rapide et plus commode des affaires que visent la gloire de Dieu et l’edification des âmes, il nous a semblé utile dans le Seigneur de pourvoir de toutes nos forces à cet état de choses, de la manière la plus efficace possible” (*apud* BROUWER, 1991, p. 767-768).

Observe-se o que dizia Loyola na carta a que Pécora se referiu. Para o fundador da Companhia, a “carta principal” deveria ser escrita de tal forma que “se pudiese mostrar a cualquier persona; porque a muchos que nos son bien aficionados y desean ver nuestras cartas, no las osamos mostrar por no traer ni guardar orden alguna y halando de cosas impertinentes en ellas” (LOYOLA, 1963, p. 649).

Tanto para Loyola como para seus companheiros, portanto, a “instituição epistolar jesuítica” era a espinha dorsal da empresa missionária da Companhia no século XVI. Eisenberg reconheceu tal importância. Para o autor, este era o meio de comunicação institucional da Ordem, contendo relatos dos acontecimentos nas Casas jesuíticas e notícias gerais da Colônia. Assim,

Algumas cartas eram escritas com o intuito explícito de serem lidas por um público amplo, o que criou a necessidade adicional de controlar a informação que era tornada pública. Em 1541, Inácio de Loyola instituiu a *bijuela*<sup>14</sup>: a partir de então, os jesuítas escreveriam cartas narrando somente as notícias edificantes de suas missões, anotando os problemas institucionais em uma folha separada, que ficou conhecida como *bijuela* (EISENBERG, 2000, p. 50-51).

De acordo com o autor, as *Constituições* determinavam que os irmãos deveriam escrever relatos de suas atividades pastorais a cada quatro meses. Cópias deveriam ser feitas e enviadas para o superior imediato na Ordem e para o geral, em Roma (EISENBERG, 2000, p. 51-52).

### **Algumas considerações**

A fim de explicitar a relação retórica/escrita entre os jesuítas, considero relevante a análise que Pécora fez das cartas de Manuel da Nóbrega. Em seu artigo, o autor usou o modelo histórico da *ars dictaminis*.

<sup>14</sup> Ao que me pareceu, as chamadas *bijuelas*, por constituírem um conjunto de cartas que, por vezes, atrapalhavam o “bom odor” da Companhia, nunca foram objetos de edição e de divulgação por parte dos jesuítas. Assim, estes documentos foram censurados, sobretudo por historiadores da própria Companhia de Jesus, como é o caso de Serafim Leite. Porém, as *bijuelas* podem ser encontradas em arquivos dos jesuítas, sobretudo no *Archivum Romanum Societatis Iesu*, em Roma.

Para tanto, dividiu as cartas do jesuíta em *salutatio* (saudação inicial, entendida por Nóbrega, sobretudo, como a aplicação de uma fórmula piedosa), *captatio benevolentiae* (parte da carta que reunia os procedimentos que buscavam a disposição favorável do leitor para o que havia de seguir, como o recurso de representar-se sistematicamente com humildade em face dos demais irmãos da Ordem), *narratio* (tratava-se de construir uma narrativa do ocorrido à pessoa ausente), *petitio* (era o pedido ou solicitação de providências ou medidas à autoridade competente) e *conclusio* (a conclusão, feita com protestos de obediência e despedidas em forma de bênção e de fórmulas de humildade) (PÉCORA, 1999, p. 385-409).

Há que considerar, pois, os preceitos da *ars dictaminis* assumidos pelos jesuítas em sua prática de escrever cartas, como Pécora demonstrou. A correspondência jesuítica era, assim, instrumento de poder, no sentido de persuasão aos seus destinatários. A formalidade do discurso contido nas missivas, parece-me, dá-lhes credibilidade. Assim como ocorreu nos séculos XII e XIII, os jesuítas combinaram a arte de escrever cartas com a de fazer discursos. Escrever cartas era, portanto, saudar, narrar, convencer, pedir e persuadir por meio da escrita.

Conforme meu entendimento, é fundamental conhecer as bases históricas da retórica, herdada pelos inicianos, e o conteúdo do que era ensinado em seus colégios em termos de “arte da persuasão”, a fim de se adentrar com segurança nos fundamentos do seu “modo de proceder” e nas fontes produzidas por eles e delas fazer uso com melhores condições de análise. Portanto, após descrever alguns princípios que ordenavam o “modo de proceder” jesuítico na fala e na escrita, penso que foi possível conhecer com mais propriedade alguns instrumentos que constituíram algumas das bases da chamada Contra-Reforma católica.

## Referências

ADVERSE, Helton. *Maquiavel: política e retórica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BARROS, Maria Candida Drumond Mendes. “O ofício de falar: o perfil do ‘Língua’ (intérprete) no Brasil do século XVI”. In: NEGRO, Sandra;

MARZAL, Manuel M. (Org.). *Un Reino en la frontera: las misiones jesuitas en la América Colonial*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1999.

BROUWER, Desclee de. *Ignace de Loyola: Écrits*. Collection Christus, n. 76. Paris, 1991.

CARVALHO, L. R. de. Descartes e os ideais de uma pedagogia moderna. *Revista de História*. São Paulo, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 449-453, out./dez. 1952.

CASTELNAU-L'ESTOILE, C. *Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil – 1580-1620*. Bauru: Edusc, 2006.

EISENBERG, J. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

GINZBURG, C. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v.1, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

HANSEN, J. A. *Ratio studiorum e política católica ibérica no século XVII*. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Org.). *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001a.

\_\_\_\_\_. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

\_\_\_\_\_. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A escrita da conversão: Anchieta e a poesia em tupi. *Revista Estudos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 11-41, Mar. 2003.

\_\_\_\_\_. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. 2. ed. rev. Campinas: Ateliê Editorial; Editora da Unicamp, 2004.

LEITE, S. da S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938 – 1949. v. 10.

LONDOÑO, F. T. Escrevendo cartas. Jesuítas, escrita e missão no século XVI. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n. 43, p.11-32, Jul. 2002.

LOYOLA, I. de. Constituciones de la Compañia de Jesus. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas de San Inácio de Loyola*. Madri: Biblioteca de Autores Cristianos, 1963.

MONUMENTA IGNATIANA: *Epistolae et Instructiones* t. I. Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1903.

O'MALLEY, J. W. *Os primeiros jesuítas*. Bauru: Edusc, 2004.

PÉCORA, A. Cartas à Segunda Escolástica. In: NOVAES, A. *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SKINNER, Q. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOARES, C. S. I. *Arte de retórica*: três livros extraídos sobretudo de Aristóteles, Cícero e Quintiliano. Tradução de Silvério Augusto Benedito (mimeog.). Parte integrante da dissertação de mestrado em literaturas clássicas – área de literatura latina, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, 1995.

*Data de registro: 22/06/2012*

*Data de aceite: 21/08/2013*



## CONCEITOS PARA UMA ARQUITETURA DAS *REPRESENTAÇÕES ESCOLARES*

Bruno dos Santos Pastoriza\*  
Rochele de Quadros Loguercio\*\*

### RESUMO

O presente trabalho discute a arquitetura do conceito de *representações escolares*, pautado através das discussões teóricas da ideia de *representação* em Gaston Bachelard e do fenômeno das *representações sociais* de Serge Moscovici. Do trato desses dois autores são destacados seus pontos de convergência, os quais criam as condições necessárias para se falar em uma legitimidade do espaço escolar e, portanto, das suas *representações* que vemos atravessadas por diversos contextos e onde, neste estudo, destacamos aqueles relativos ao consensual e ao científico, que acabam sendo articulados na criação de *representações* propriamente *escolares*, com sua especificidade relativa ao contexto de produção, sujeitos, objetivos. Embora se tratando de um conceito recontextualizável em diferentes campos da educação, o presente trabalho esboça sua arquitetura baseado no campo da Educação em Ciências.

**Palavras-chave:** Representação escolar. Educação em ciências. Legitimação.

### ABSTRACT

This paper discusses the architecture of the *school representations* concept based on theoretical discussions of the *representation's* idea by Gaston Bachelard and the phenomenon of *social representations* by Serge Moscovici. From the way these two authors deal with this,

---

\* Mestre em Educação em Ciências: Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da área de Ensino de Química e Ciências, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail:* bspastoriza@gmail.com

\*\* Doutora em Bioquímica: Ciências Biológicas – Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Professora da Área de Educação Química, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). *E-mail:* rochelel@gmail.com

their points of convergence are highlighted, which create the necessary conditions to speak of a legitimacy of a school space and, therefore, of its *representations* that we see crossed by a variety of contexts and where, in this study, we highlight those related to the consensus and scientific, which end up being linked to the creation of *representations* of *schools* themselves with their specificity related to the context of production, subjects, and objectives. Though it has to do with a concept that can be recontextualized in different fields of education, this paper outlines its architecture based on the field of Science Education.

**Keywords:** School representation. Science education. Legitimacy.

## Introdução

O termo “arquitetura” remete a uma teia de significações cujas relações envolvem as ideias de pensar, planejar, desenhar e redesenhar, seja no plano físico ou das ideias. De acordo com Foucault (1999), a arquitetura está relacionada com a capacidade de tanto dar visibilidade a algo quanto com o poder de controlar esse algo, modificá-lo. Ao apresentarmos nossa *arquitetura das representações escolares*, buscamos delinear o conceito que ora propomos, diferenciando-o de outros e especificando sua aplicação, sua abrangência, suas peculiaridades e a sua constituição – processo marcado também por definições, retificações, novas e velhas proposições; um processo *hipercrítico* (VEIGA NETO, 2005) que discutiremos adiante.

Nesse sentido, assim como o próprio conceito remete, desenvolveremos nossa proposta com vistas à educação escolar<sup>1</sup>, local onde identificamos a confluência de uma série de saberes e conhecimentos que ali circulam. A partir da complexidade que se desenvolve nesse *locus* e dos vários vieses que o atravessam, destacamos ao longo deste trabalho dois universos que, a nosso entender, são ímpares em sua constituição e integram a proposta das *representações escolares*: o universo reificado, marcado pelo pensamento científico que interpela a escola com sua “ânsia” por cientificidade; e o universo consensual, constituído pelas práticas

---

<sup>1</sup> No contexto desse trabalho, depreendemos a ideia de “escolar” em um sentido que contempla tanto a educação básica quanto a educação superior e os processos de ensino e de aprendizagem que se dão nessas esferas de conhecimento.

sociais, pela interação entre os sujeitos, o qual se faz presente na escola e reclama seus saberes.

Como base teórica para essa arquitetura, buscamos na filosofia de Gaston Bachelard uma discussão centrada no universo descrito como científico e o articulamos com as proposições de Serge Moscovici acerca do fenômeno das *representações sociais* e a inserção da ciência no universo consensual. Dessa articulação surgem, então, as condições de existência para a constituição do conceito de *representações escolares*, que trará aportes tanto de um como de outro universo, bem como aceitará outros atravessamentos, mas que se destacará por sua localidade, especificidade, finalidade e abrangência.

Em busca de uma organização, com um intuito didático, iniciaremos com uma breve discussão epistemológica que dará o tom de nosso discurso e que preparará para a abordagem dos autores nos quais baseamos nossa arquitetura. Essa discussão inicial se desenvolverá apoiada em problematizações atuais que negam um absolutismo e um transcendentalismo, nos permitindo destacar que realizaremos aqui a *nossa* argumentação acerca do conceito de *representação*, o que contempla tanto um recorte com o foco em nossa problematização de pesquisa, quanto às limitações que se impõem a todas as discussões que tratam de assuntos complexos como este que, em certa medida, acabam produzindo tantos questionamentos quantos mais se busca respondê-los.

A respeito dos autores utilizados, os discutiremos inicialmente em separado, pois assim entendemos ser possível destacarmos a visão de cada um acerca da ideia de *representação* para que, *a posteriori*, possamos os integrar na materialização de nosso conceito. Em Bachelard, autor que apresenta uma visão interna às ciências e que traz notadamente em sua obra a necessidade do distanciamento do conhecimento científico do senso comum, sua especificidade e sua necessidade de ruptura<sup>2</sup> com formas antigas do saber, discutiremos o que é, quais características e qual a função da *representação* na compreensão e desenvolvimento do conhecimento científico. Em Moscovici, buscaremos a complementaridade desse processo, dialetizando a noção, as características e a função do conceito

---

<sup>2</sup> Segundo Foucault (1972), Bachelard “joga contra a sua própria cultura com a sua própria cultura”.

de *representação* a partir do fenômeno das *representações sociais* que, de uma visão externa às ciências, articula a divulgação do conhecimento científico na sociedade já perpassado pelas noções do senso comum, do ordinário, do cotidiano. Como veremos, transportada ao contexto da escola, essa articulação acaba por criar um novo *status* de conhecimento, entendido por este trabalho como uma forma de *representação* dita *escolar*, a qual trará características tanto do científico quanto do social/consensual. Dessa forma, as *representações escolares* se constituirão em uma instância específica de conhecimento da mesma maneira como o conhecimento científico e as *representações sociais*.

Constituído o conceito de *representações escolares*, procuraremos destacar em nossa problematização de pesquisa as contribuições que sua compreensão e utilização possam gerar ao campo da educação em ciências, nesta pesquisa que articula concepções filosóficas, sociológicas e educacionais.

### Uma breve discussão epistemológica

O conhecimento científico, compreendido em um sentido amplo, é abstrato e desindividualizado<sup>3</sup>. Eis uma das premissas básicas na qual fundamentaremos nossa discussão. Dessa frase inicial, retiramos duas frentes de argumentos: 1) as formas de conhecimento são abstratas; 2) no conhecimento científico, objetivado<sup>4</sup>, a singularidade presente na

---

<sup>3</sup> Nos referimos aqui à noção de “desindividualizado” de forma especial. Não a relacionando a sujeitos (ou indivíduos), mas sim a objetos de estudos construídos na ciência. Desse modo, podemos entender que, por exemplo, ao se estudar as propriedades atômicas, como o raio atômico, tal estudo não é possível ser desenvolvido com um átomo *individual*, mas necessita de outro(s) átomo(s). Nesse contexto, o de produção de um conhecimento científico, a *individualidade* de um átomo, ou uma *singularidade*, não contempla a forma como se produzem os conhecimentos.

<sup>4</sup> Falamos aqui de *objetivação do conhecimento* diferentemente da forma em que se fala nos discursos positivistas e seus similares, os quais tratam uma *ciência objetiva* como destituída de um sujeito; que tendem a insistentemente minimizar “a existência desse sujeito e, na busca de uma ‘objetividade’, define objetivação como aquilo que ela não [o] é” (LOGUERCIO, 2004, p. 78). Falamos, sim, de *objetivação do conhecimento* na perspectiva em que a noção de objetividade remete à *construção de objetivos*, à problematização (FOUCAULT, 2008).

experiência sensível, no dado direto, no suposto, se perde. Não há na ciência *um particular, um individual*, mas sim um conjunto de relações íntimas em interação com aquilo que é estudado. Tal ideia busca sua referência nas discussões que temos na atualidade acerca de um forte questionamento ao absolutismo, ao transcendentalismo e a outras formas de pensamento que buscam uma visão simplista e restrita dos sistemas dinâmicos presentes nos mais variados meios (científico, social, econômico, político etc.) e que, por conseguinte, acabam os empobrecendo.

Em função disso, por outro lado, pensando não mais na especificidade do conhecimento científico em si, mas tratando acerca de seu *ensino* e de sua *aprendizagem*, entendemos haver considerações que merecem ser também destacadas. Anteriormente, o cientista era “um de nós”, pois compartilhava dos mesmos saberes, vivências, objetos, realidade e percepções que *nós* tínhamos; ele “encontrava a evidência na clareza de nossas intuições” (BACHELARD, 2008, p. 11). Todavia, esse processo de produção de conhecimento foi se modificando e, hoje, vemos que as produções científicas estão muito distantes de nós “porque é impossível apreender exatamente sua linguagem, reproduzir seu conteúdo, cotejá-las com informações e experiências mais diretas e mais consentâneas com nosso ambiente imediato” (MOSCOVICI, 2004, p. 50). Essa última situação quando transportada ao espaço escolar, gera discussões sobre como tornar inteligível algo que se considera, como já dito, abstrato, *impossível de apreender*, gerando diferentes posicionamentos e discursos pedagógicos.

Assim, da concepção de conhecimento científico à noção de didática das ciências, podemos perceber o surgimento de um problema: como poderemos pensar no *ensino*, ou melhor, na *aprendizagem* de um conhecimento científico, abstrato, desindividualizado? Como articular os conhecimentos pertencentes a um universo reificado àqueles de um universo consensual? Embora, em uma primeira análise, Gaston Bachelard sinalize uma contrariedade entre conhecimento científico e didático das ciências, podemos destacar que em uma segunda aproximação tal contrariedade se desfaz, cedendo seu lugar a uma *complementaridade*. Essa complementaridade se reatualiza nas pesquisas de Lyotard (2000, p. 45), onde o autor identifica que a “investigação faz apelo ao ensino como seu

complemento necessário. Pois é necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro. (...) A didática assegura esta reprodução”. Através desse posicionamento, entendemos que o processo de aprendizagem de um conhecimento científico é complementar ao próprio conhecimento científico onde, ao se articularem os diferentes universos de conhecimento, vemos se darem as condições para a aprendizagem de uma ciência. Nessa linha de pensamento, podemos inferir a existência de um problema que perpassa a produção e a reprodução do conhecimento: sua *representação*.

### **A representação na filosofia da desilusão**

Muito provavelmente, ao se buscar a ideia de *representação* na filosofia bachelardiana, surgirá a pergunta: O que é a *representação* para Bachelard? Contudo, talvez essa não seja a pergunta ideal, haja vista que ela busca um excesso de simplicidade. Como o próprio autor escreve: “ciência é complexificação” e no que tange ao pedagógico “tudo o que é fácil de ensinar, é inexato” (BACHELARD, 1991, p. 24). Talvez, se expandirmos tal pergunta em um universo de articulação maior, realizando um processo de complexificação – e não de simplificação – possamos alcançar uma argumentação coerente. Com certeza, nesse processo de complexificação seremos levados a um estágio, ao menos em dado momento, dialético, uma vez que não nos será viável reduzir tal conceito a uma simples frase, a uma simples opinião. Buscaremos a interpolação de diversos aspectos relativos ao conceito de *representação* que podem ser percebidos na obra de Bachelard e, assim, discutiremos uma tendência de tal conceito, não o encerrando em um absolutismo cego ou improdutivo, mas procurando nele um conhecimento refinado, deixando-o aberto, plural, pois “conhece-se claramente aquilo que se conhece grosseiramente. Se se pretende conhecer distintamente, o conhecimento pluraliza-se, o núcleo unitário do conceito primitivo explode” (BACHELARD, 1991, p. 74). Assim, apoiados em sua *Filosofia do não* e auxiliados pelas intertextualidades de suas outras obras, buscaremos esse conhecimento plural do conceito de *representação*, dando ênfase à sua inserção no campo da educação científica e na aproximação com outra corrente de pensamento – das *representações sociais*.

Para compreender a complexidade da ideia de *representação* em Bachelard, é preciso admitir inicialmente que “todo movimento representado, e a *fortiori* todo o movimento pensado, é representado e pensado num espaço de configuração, num espaço metafórico” (BACHELARD, 1991, p. 69). Do universo de discussão que essa primeira proposição traz, podemos notar que ela explicita uma estrutura da *representação* que é sustentada em um *espaço de configuração*. Esse espaço Bachelard define como sendo o verdadeiro *plano da representação*, no sentido em que ele é formado por duas dimensões, horizontal e vertical, as quais, em uma abordagem um tanto filosófica, “são pensadas independentemente uma da outra” (BACHELARD, 1991, p. 69).

Notadamente, para compreender essa noção de *plano da representação*, de dimensões (ou eixos) horizontal e vertical, é necessário depreender a ideia da obra bachelardiana acerca de como o conhecimento científico se expressa nessas dimensões. Para melhor entendê-las, propomos um exemplo.

Ao expressarmos que certa porção de água, estando isolada em um recipiente ou misturada a outras substâncias, apresenta um estado físico determinado e configura-se em todos esses estados possíveis ainda como “água”, expressamos, pois, tal pensamento na dimensão vertical. Isso significa dizer que, em todos os estados e interações em que tal porção é apresentada, a *substância água* permanece inalterada. Contudo, quando adotamos um pensamento horizontal – a saber, no eixo horizontal –, não teremos independentemente do estado físico e interações entre outras substâncias a substância água – com suas propriedades invariavelmente definidas –, mas teremos, sim, aquilo que nomeamos de água atuando, então, ora como um ácido, ora como uma base; ora como um solvente, ora como um soluto etc. Dessa forma, em Bachelard, o conhecimento científico se produz e se expressa nesses eixos que – através de suas relações, complexificações, simplificações e convergências – irão constituir diferentes formas de conhecimento. Todavia, esse autor ainda afirma que, embora estejam profundamente relacionadas, tais dimensões são independentes, tanto em escala quanto em variáveis, o que implica uma concepção de que um sujeito (ou um grupo de sujeitos) poderá ampliar o

entendimento/visão mais de um eixo do que de outro<sup>5</sup>, sendo essa noção importante no trato com os temas da educação.

No entendimento mais refinado acerca desses eixos, dessas dimensões e suas convergências, podemos entender o porquê da expressão bachelardiana de *plano de representação*. Sendo fortemente influenciado pelo pensamento matemático do início do século XX e considerando a linguagem matemática como uma das expressões mais alinhadas com a linguagem científica, Bachelard, ao levar a compreensão de *representação* a um espaço metafórico, ou seja, ao realizar um transporte, uma transferência, entre as noções de plano matemático ao plano de representação, busca “tornar geométrica a representação” (BACHELARD, 1996a, p. 7), processo notadamente marcado na afirmação do espírito científico e que nos leva a entender, por falta de palavra melhor, que a “riqueza” ou a “clareza” de uma *representação* se relaciona intimamente com o *espaço de configuração (metafórico)* que a compõe.

Além da compreensão de que a *representação* é resultado da existência de um *espaço de configuração* (expresso como o *plano da representação*, composto de seus eixos horizontais e verticais), é necessário compreender que Bachelard, assim como veremos em Moscovici, também conceitua a *representação* por seu caráter subjetivo, pois “nós vemos primeiro o objeto na distância em que o projetamos e não na distância em que ele realmente está, o que demonstra que a representação se forma no local da imaginação” (BACHELARD, 2008, p. 29-30).

Marcadas essas caracterizações do conceito de *representação*, entendemos ser necessário também destacar algumas das suas funcionalidades. Assim, vemos que em *A Filosofia do não* (BACHELARD, 1991, p. 70) Bachelard verifica esse conceito como sendo o “intermediário mais natural para determinar as relações entre o númeno e o fenômeno”. Para se entender essa proposição é necessário destacar que a apropriação da noção de *númeno* vem a partir da obra de Kant e que, embora se utilize desse conceito, Bachelard o revê, desvinculando-o da limitação pela experiência imposta inicialmente pela teoria kantiana, haja vista que aborda sua filosofia através de uma interpretação pós-einsteiniana, pós-

---

<sup>5</sup> Podemos pensar isso a partir da noção de desenvolvimento de um perfil epistemológico (BACHELARD, 1991) do sujeito/grupo.

kantiana e pós-hegeliana (LOGUERCIO, 2009) baseado na concepção de que “nossa intuição intelectual prevalece agora sobre a intuição sensível” (BACHELARD, 2008, p. 15). Em Bachelard, então, a ideia de *representação* está associada entre um complexo de fenômenos que ocorrem – podendo, portanto, estarem ligados a aspectos sensíveis, a processos inerentes à produção de fenômenos ou à racionalidade – e as propriedades *numênicas* – intrínsecas ao objeto em estudo; que contém suas propriedades limites; a coisa-em-si (FERRATER-MORA, 2004) –, tendo a função de intermediárias, como um processo, na construção do conhecimento científico.

Outro caráter funcional da *representação* em Bachelard (1991, p. 69) é que ela

traduz pois, num espaço de configuração, aquilo que a percepção recebeu num espaço sensível. O espaço em que se *olha*, em que se *examina*, é filosoficamente muito diferente do espaço em que se vê.

Assim, conforme Letche (2006), em Bachelard o espaço em que se vê é um espaço representado e não um espaço tomado como “real”. Numa concepção plural do conceito de *representação*, entendemos que, além da funcionalidade de intermédio entre *númeno* e *fenômeno*, a *representação* tem por função realizar o transporte daquilo apreendido pela percepção, pelo sensível, a um local relativo ao *espaço de configuração*; um local metafórico. Essa função da *representação*, conforme abordado ao longo da obra bachelardiana, vai, em dado momento, além do próprio sensível e se coloca na interpretação daquilo considerado como realidade, mais complexa e mais abstrata (BACHELARD, 2004), englobando outros aspectos pertencentes a um universo científico e à imaginação. Dominique Lecourt (2006, p. 98)<sup>6</sup> escreverá que “o real não é nada mais que realização”. Tal afirmação evidencia um pensamento correlato à obra bachelardiana, pois entende o real não como algo dado apenas pelo sensível, mas o compreende como uma realização gerada por uma racionalidade, ou, em segunda aproximação, uma ultrarracionalidade, onde o pensamento, na

<sup>6</sup> Texto original: “L’objet n’est jamais qu’objeivation, le réel que réalisation et le sujet que subjetivation.”

busca do caráter numênico daquilo em que detém sua atenção, seu olhar, literalmente realiza uma realidade. Nesse sentido, Bachelard escreve em *O novo espírito científico* (1996b, p. 45) que “reconhece-se o real como um caso particular do possível. Esta perspectiva é sem dúvida adequada para estabelecer o alargamento do pensamento científico”.

Entendemos haver na obra bachelardiana uma intrínseca relação entre o ato de *representar* e a apropriação e criação da realidade, que contém em sua derivada um caráter *numenal*. Dessa relação, vemos então surgir diferentes matizes do conhecimento científico, pois “essa numenologia esclarece uma fenomenotécnica pela qual fenômenos novos são não apenas encontrados, mas inventados, integralmente construídos” (BACHELARD, 2008, p. 17). Nisso, o papel da *representação* é fundamental, pois se se criam novos fenômenos, criam-se novos aspectos do *real* através de uma fenomenotécnica, sendo necessário, para se chegar a esse ponto, a esse estágio de desenvolvimento, realizar um processo pensado, a saber, *representado*, dado em um *espaço de configuração*. Podemos então inferir que, ao pensar um objeto, como se dá sua relação com outros objetos, seja em escala micro ou macroscópica, realizamos necessariamente um processo representacional, reduzindo “o que não se vê àquilo que não se vê, passando pela experiência visível” (BACHELARD, 2008, p. 15). Como citamos inicialmente, no processo de aprendizagem de um conhecimento científico, que em seu sentido *latu* é abstrato, o papel da *representação* é fundamental.

Buscando, então, uma síntese, no sentido em que Letche (2006) escreve, entendemos que Bachelard aborda o conceito de *representação* e discute o conhecimento científico através de uma visão essencialmente interna às ciências e que, embora não negue as influências das relações sociais e culturais na construção dessa ciência<sup>7</sup>, transfere o senso comum e as experiências tomadas no contexto social a um *status* inferior àquele do conhecimento científico, tomando por base sua gênese. Dessa forma, sob a perspectiva dos conhecimentos e teorias da época atual, compreendemos ser necessário extrapolar as limitações de uma visão interna e ter, de forma

---

<sup>7</sup> Observamos isso em diversas passagens de suas obras, como na introdução do livro *O materialismo racional* (1990, p. 11) em que comenta que “*ser um químico é colocar-se numa situação cultural, ocupando um lugar, incluindo-se numa categoria, numa cidade científica nitidamente determinada pela modernidade da investigação*”.

conjunta, uma concepção externa às ciências, onde consideramos que tal conjunção possa nos aproximar da complexidade que envolve a produção do conhecimento científico, seja na própria ciência, seja na sua apropriação, seja na sua utilização pelo senso comum. A seguir, discutiremos o fenômeno das *representações sociais*, sua função, características e aspectos referentes ao conhecimento científico, criadas e veiculadas na sociedade, assimiladas e especificadas pela cultura, pelas relações sociais.

### **O fenômeno das representações sociais**

Do mesmo modo como não foi possível resumir e conceituar a ideia de representação em Bachelard, não o será em Moscovici. Aliás, a respeito disso, o próprio autor comenta que “se a realidade das *representações sociais* é fácil de apreender, o conceito não o é” (MOSCOVICI, 2004, p. 39). Como realizamos anteriormente, buscaremos algumas confluências, pontos comuns, ideias-chave na fala de Moscovici que nos auxiliem a compreender o fenômeno das representações sociais, embora saibamos que ao buscar discutir em poucas páginas seus aspectos estamos de certa forma as recortando, redefinindo-as, dando nosso olhar sobre elas. Contudo, entendemos também que tal iniciativa é ímpar à discussão sobre a aproximação entre os pensamentos de Bachelard e Moscovici e à nossa problematização. Desde sua proposição inicial na década de 1960 por Moscovici, o fenômeno das *representações sociais* vem sendo cada vez mais discutido e aplicado nos mais diversos campos de estudos. Tendo inicialmente uma ampla aceitação na área das Ciências da Saúde, nos últimos anos, essa ideia vem conquistando também o campo da Educação e, de maneira ainda muito insipiente, o da Educação em Ciências, haja vista sua aplicabilidade e capacidade de destaque de aspectos não tão bem estabelecidos em outras abordagens teóricas e/ou analíticas (DUVEEN, 2007; SILVA; MAZZOTTI, 2009; PASTORIZA; LOGUERCIO, 2009a).

Podemos dizer que ao tratar a ciência através de uma visão externa, as *representações sociais* têm em sua proposição inicial entender como um conhecimento científico é divulgado em um meio não científico. Elas são consideradas como um fenômeno que possui a função de “recontextualizar” temas relativos ao conhecimento reificado para o senso comum. Não se

limitando apenas aos aspectos psicológicos do indivíduo, enquadradas no campo da psicologia social, as representações sociais se configuram como fenômenos que ocorrem tanto no indivíduo, quanto na relação dele com outros de seu grupo e entre grupos diferentes; são formas de propagação/criação/entendimento de um conhecimento no contexto social que, como veremos mais a frente, pode exercer grande influência na constituição do conhecimento escolar. Nessa proposição de Moscovici, o indivíduo faz parte de um complexo de relações sociais que evidenciam como este se põe frente ao conhecimento e à operação das dinâmicas formativas, convencionalistas e reguladoras da sociedade (CASTRO, 2002). Ao buscar uma caracterização inicial das representações sociais, é possível que as pensemos como (MOSCOVICI, 2004, p. 39)<sup>8</sup>:

entidades quase tangíveis. Elas circulam, se cruzam e se cristalizam sem cessar através de uma palavra, um gesto, um reencontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais formadas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, estão impregnadas por elas.

Sobre isso, é necessário destacar com Mazzotti (2008, p. 122) que “é o conceito que institui as *representações sociais*’, elas não são uma coisa que existe no mundo real, ou um ser vivo que circula, cresce e morre”. As *representações sociais* não são entes materiais, não pairam no ar; elas são funcionais, o que as torna “uma modalidade de conhecimento particular tendo por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2004, p. 26), onde ao se falar de sua função de elaboração de comportamentos e comunicação, fala-se que elas são dinâmicas e não se restringem à reprodução de conhecimentos, mas, sim, assimilam-nos os modificando, bem como os (re)constituem – operações essas forjadas conforme os grupos sociais.

---

<sup>8</sup> Texto original: “(...) entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés.”

Embora as *representações sociais* circulem em um grupo social e interajam entre diferentes grupos, é necessário destacar que elas são criadas e veiculadas por indivíduos (sociais). Disso, somos levados ao entendimento de que essas *representações* têm aspectos psicológicos, o que reitera que estejam situadas no cruzamento entre a sociologia e a psicologia, principalmente com ramo da psicologia cognitiva e suas caracterizações do processo representacional, o qual passa por uma ressignificação e readequação no campo da psicologia social.

Da psicologia tradicional, temos a ideia de que a *representação* se constitui como algo que está entre as instâncias de conceito e percepção, o que lhe confere um *status* de uma terceira instância e que lhe traz propriedades mistas entre o intelectual e o sensorial. Assim, tradicionalmente, a representação – que psicologicamente podemos entender como imagética, proposicional etc. – envolve a transferência daquilo que está exterior ao indivíduo para seu interior, sendo então considerada como essencial à cognição. Contudo, Moscovici destaca que, do seu ponto de vista e da abordagem das *representações sociais*,

a representação *não é (...) uma instância intermediária*, mas um *processo* que torna conceito e percepção de certa forma intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente (MOSCOVICI, 2004, p. 55, grifos nossos).

Um exemplo acerca do processo intercambiável cabe quando pensamos que em muitos momentos podemos *perceber*, ou em certa medida até *ver*, átomos constituindo a matéria que nos compõe e a matéria ao nosso redor, ou, ainda, quando *percebemos*, ou *vemos*, que a Terra gira ao redor do Sol e não ao contrário. Em ambos os casos é possível engendrar as percepções (de matéria, de dia e noite etc.) com os conceitos que circulam em nossa sociedade, conhecimentos inicialmente divulgados em um meio científico (reificado) e que, ao atingir a sociedade e ser por ela assimilados e modificados, nos permitem compreender que a matéria é composta por “coisas” além daquilo que vemos, ou que o sistema solar é dado de outra forma. Temos, então, um conceito sendo *percebido* pela percepção e uma percepção sendo *conceitualizada* pelo conceito através da *representação*.

O que nós vemos, o que nós sentimos, está de alguma maneira sobrecarregado pelo invisível e pelo que é provisoriamente inacessível aos nossos sentidos. Tal como os genes ou os átomos, que tanto circulam em nossas imagens, nossas palavras e nossos raciocínios (MOSCOVICI, 2004, p. 50).

Essa consideração nos permite aproximar Moscovici e Bachelard na medida em que vemos que ambos os autores aderem à ideia de que o dado como “real”, o “mundo”, seja resultado daquilo que pensamos que ele é ou deva ser; é o resultado de nossas *representações* dele, e não algo restrito ao sensível ou ao racional. Assim, encontramos nesse posicionamento de Moscovici uma possível justificativa e outra interpretação de sua consideração de que as *representações sociais* sejam *quase tangíveis*, o que o aproxima de Bachelard. Embora, como já destacamos, elas não sejam “coisas” nem parem no ar, as nossas representações (falando em sentido *lato*, não só *stricto* às sociais), em nossa interação com o “mundo”, com os outros indivíduos e em nossa produção de conhecimentos, ganham força de um *quase*, uma potencialidade de se expressarem de uma forma tão interiorizada que em dados momentos parecem efetivamente *tangíveis*<sup>9</sup>.

Pensando ainda no processo psíquico que envolve a ideia de representação e que embasa a concepção moscoviciano, entendemos que ela apresenta funções que são tanto de tornar presente algo ausente, ou seja, *re-presentar*, como de tornar familiar algo estranho ao indivíduo (o que Moscovici tomou como processo de *ancoragem*<sup>10</sup>). Assim, segundo Moscovici, esse processo se dá quase como uma “estampagem” do objeto

---

<sup>9</sup> Tal força de expressão observamos ser ainda maior a partir do momento em que articulamos essas representações a outras formas, como aquelas que se apóiam nas tecnologias e suas possibilidades infinitas de ver (PASTORIZA; LOGUERCIO, 2009b).

<sup>10</sup> “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia. (...) Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

que daí resulta e se mantém por tanto tempo quanto se faça sentir a sua necessidade” (MOSCOVICI, 2004, p. 61), o que leva ao envolvimento do objeto representado em esquemas psicológicos que buscam articulá-lo e relacioná-lo a outros objetos já assimilados. Dessa forma, o objeto estranho ou ausente é modificado e incorporado àqueles já existentes, bem como lhes incorpora também suas propriedades, tornando-se uma expressão do “real” (processo de *objetivação*).

Embora seja ímpar compreender os processos pelos quais se dá e se baseia o conceito de *representação* no indivíduo, é necessário ter em vista que, na abordagem do fenômeno das *representações sociais*,

não há um corte *dado* entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito em um contexto ativo, dinâmico, pois ele é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem o conhecer (MOSCOVICI, 2004, p. 46).

Em nossa vida diária traçamos conversações, presenciamos situações em que é necessário que nos posicionemos ou pratiquemos uma ação. Transportados ao contexto escolar, necessitamos comunicar, apreender, assimilar os conhecimentos provindos tanto de um universo reificado quanto de um consensual. Nesse processo social somos levados a criar e comunicar representações, onde teremos uma ou outra postura de acordo com as representações que nos interpelam. Moscovici (2004, p. 49) considera então essas representações “não como ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas como ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*, destinadas à interpretação e produção [modelagem] do real”. Na apropriação de conhecimentos produzidos em um universo diferente do seu, os indivíduos não os assimilam simplesmente ou os “aceitam”, mas, como já aludimos, eles acabam por adaptá-los, modificá-los, dar *seu olhar* sobre eles, tingindo “os conceitos com as cores que o grupo julga desejável, preferível fazer ou ter, subordinando-os” (MAZZOTTI, 2008, p. 128).

Compreendemos haver no fenômeno das *representações sociais* uma complexidade de fatores que articulam diferentes tipos de funções e características (*psicológicas*: de familiarização, re-presentação, ancoragem; *sociais*: de formação de condutas, preparação para a ação, convencionalização, prescrição, comunicação, criação da realidade) geradas a partir dos acontecimentos com os quais nos deparamos, das produções científicas que atingem nosso universo consensual, dos discursos que nos interpelam, os quais Moscovici (2007, p. 45) considera como “alimentos para o pensamento”; fontes de *representações sociais*. Embora tenhamos falado nas *representações sociais* como “recontextualização” de um conhecimento, falta-nos discutir as características dessas *representações* no contexto da Escola que, aliadas à ideia de *representação* bachelardiana, materializa o conceito de *representações escolares* que ora propomos.

### **Por uma *representação escolar***

As diferentes formas de pensar a *representação* no espaço interno da ciência e no espaço amplo do social, como vimos respectivamente em Bachelard e Moscovici, parecem apropriadas para nossa investigação no espaço escolar. Conforme se pode observar nas discussões traçadas a partir desses dois autores, compreendemos esse *locus* como um lugar onde confluem, dentre outros, universos reificado e consensual e no qual se busca uma forma de *representação* diferente tanto do primeiro quanto do segundo, mas ainda assim interpelada por eles. Nesse sentido, evidenciamos haver hoje no espaço da Escola a busca por uma racionalização de *representações* não “racionalizadas” (sociais) e, ao mesmo tempo, como coloca Lyotard (2000), uma “funcionalização” de *representações* estranhas e distantes (científicas), que tornam potente a utilização da discussão que realizamos até o momento como ferramenta teórico-analítica e arquitetônica desse espaço.

Ao nos utilizarmos e relacionarmos o pensamento bachelardiano a essa “funcionalização”, consideramos possível entender o papel de destaque que tem a *representação* na apreensão de um conhecimento científico, porquanto que o entendimento da escola atual não é distante da Escola bachelardiana no que se refere à *representação* do conhecimento.

No dizer de Bachelard, um conhecimento em *estado pré-científico*, ou no máximo em um *estado científico*<sup>11</sup>, circula na escola, pois esta apresenta um saber pronto, verdadeiro e imune às críticas – tão necessárias à produção de outras formas de conhecimento. Segundo ele, “pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola” (BACHELARD, 1996a, p. 20). Dessa forma, a crítica de Bachelard evidencia uma diferenciação epistemológica entre um conhecimento científico, assumido no *estado* de um *novo espírito científico*, e outras formas de conhecimento, como aquelas produzidas na escola, pois, enquanto observamos que o conhecimento científico é desenvolvido no sentido de uma surracionalidade, apresentando um poder de divergência e de ramificação (BACHELARD, 1991), ou ainda, desenvolvendo-se através de uma hipercrítica que apresenta uma crítica radicalmente radical, “insatisfazível e, por isso, (...) sempre insatisfeita até consigo mesma” (VEIGA NETO, 2005, p. 2, nota de rodapé), essas outras formas (ou *estados*) de conhecimento tendem a ser diferentes. Pode-se dizer que a *representação* de um conhecimento como seguro e pronto, típico da realidade escolar, produz, paradoxalmente, formas de conhecimento mal acabadas e não confiáveis.

Como contribuição a essa diferenciação epistemológica, Moscovici discute acerca da outra forma de conhecimento que interpela a produção escolar: o conhecimento comum:

As pessoas que partilham de um conhecimento comum no decorrer de sua vida cotidiana não “raciocinam” sobre ele e não conseguem colocá-lo diante de si como um “objeto”, ou analisar seus conteúdos colocando-o a certa distância para “observá-lo”, sem que eles mesmos estejam implicados nisso (MOSCOVICI, 2007, p. 203).

---

<sup>11</sup> Note-se aqui que a noção de *conhecimento em estado científico* (em itálico) está relacionada à leitura que Bachelard faz acerca da ciência e onde destaca três estados do conhecimento: o *pré-científico*, o *científico* e aquele que traz o *novo espírito científico*. Nessa passagem, onde destacamos a noção de *conhecimento científico*, está posta a proposição de um conhecimento tido como algo certo, verdadeiro e inequívoco; algo que vai na contramão da leitura que se segue e onde trazemos a terminologia “conhecimento científico” (não em itálico) como o conhecimento desenvolvido no *novo espírito científico*; uma forma plural, inacabada; apenas mais uma forma de conhecer. Sobre isso, ver Bachelard, 1996, p. 9.

Dessa maneira, se, por um lado temos o conhecimento científico sendo funcionalizado na escola, por outro temos o senso comum a interpelando com suas práticas não reflexivas. Assim, considerando-se, como dito através desses dois autores, que a *representação* é um processo que torna fenômenos e conceitos intercambiáveis, ater-se em uma *representação* como “total” ou “absoluta” incide em ignorar novos fenômenos e novos conceitos que, da retificação de anteriores, possam ser criados e propostos, do mesmo modo que incide em ignorar as potencialidades de criação da realidade ou, então, de qualificação da compreensão daquilo tomado por real; pensamento que se aplica à educação escolar e sua produção de conhecimentos.

Contudo, se apoiados em Bachelard, percebemos que por um lado existe uma crítica à escola, por outro, é a partir dessa própria crítica que evidenciamos a legitimidade desse espaço na produção de conhecimentos. Através dela é possível compreender que a filosofia de Bachelard oferece um ponto de mudança em potencial, haja vista que ela busca outra postura àquela adotada em seu tempo – e que entendemos perdurar até hoje – nos espaços *escolares*, permitindo-os ser locais de produção, reprodução e retificação de conhecimentos, e não só um local de “despejo” ou “transmissão” de informações. Em Bachelard, depreendemos, então, que as *representações* criadas, recriadas e partilhadas no ambiente escolar necessitam estar carregadas de uma desconfiança – desde sua origem – para, assim, poderem, através de estratégias didáticas, cada vez mais estarem próximas de um entendimento “mais” científico, ou seja, mais complexificadas.

Embora seja imprescindível um posicionamento (hiper)crítico no espaço escolar, Mazzotti (2008, p. 123) destaca que tomar esse espaço apenas através daquilo que Moscovici considera como *decretos epistemológicos* é inadequado “por desconsiderarem a fecundidade do contexto da descoberta e das proposições inicialmente frouxas” presentes na constituição de um conhecimento. Nesse sentido, entendemos que não basta estarmos apenas inseridos no campo da ciência e sua relação com a Escola, mas sim é preciso que busquemos também a riqueza de outros discursos que atravessam esta, como aqueles produzidos na sociedade e que implicam num processo que tende a gerar novos conhecimentos que,

segundo autores como Lopes (1997), Schnetzler (2010), Zanon e Maldaner (2010), dentre outros, são próprios ao ambiente escolar.

Assim, articulando esse entendimento com as considerações de Bachelard e Moscovici acerca da noção de *representação* desenvolvidas até o momento, somos levados a entender que nesse espaço há a criação de *representações* que podem ser ditas *escolares*, pois são *representações* criadas e/ou resultantes exclusivamente de processos didáticos, ou, em outras palavras, são formas de conhecimento produzidas e atravessadas a partir de conhecimentos científicos e sociais com vistas a seu ensino e sua aprendizagem.

Ainda que reducionista, um exemplo típico pode ser entendido da seguinte maneira: se supormos que, de um lado, temos a proposição realizada por Svante Arrhenius (1903), ganhador do prêmio Nobel de química de 1903, acerca da teoria da dissociação eletrolítica e, de outro, temos o conhecimento comum de que a água conduz eletricidade, observamos que cada qual apresenta suas características fenomenológicas associadas a uma explicação conceitual (numêmica) que, em seus contextos de produção, apresentam validade e legitimidade. Por diversos caminhos, procedimentos e sujeitos, esses conhecimentos chegam à escola e, então, são recontextualizados, repensados, ou melhor, na abordagem em que estamos defendendo, são *representados* especificamente a esse espaço. Neste momento, não trazem mais todas as complexidades inicialmente propostas por Arrhenius, nem se baseiam no senso comum de água, mas buscam uma explicação relacionada tanto com a descontinuidade da matéria, as partículas iônicas constituintes da água comum<sup>12</sup> que lhe dão a capacidade de condução de corrente elétrica etc., quanto apresentam, entretanto, uma linguagem particular, com acepções ao mesmo tempo de um e de outro universo e que, dessa forma, *criam* um novo.

Essa interpretação da escola rompe não só com posturas anteriores em relação às *representações* criadas nela, mas também revê os papéis tanto de docentes quanto de alunos, pois eles deixam de ser receptores/

---

<sup>12</sup> Entendemos por “água comum” a água que não passou por nenhum tipo de tratamento de deionização. Por exemplo, podemos citar a água potável distribuída pelas redes de abastecimento, a água de rios, mares e lagos.

transmissores e passam a se constituir como produtores ativos e comunicadores de *representações*. Assim, quanto aos docentes, podemos os entender como profissionais diferenciados de outros, não se constituindo como simples “divulgadores científicos” (MOSCOVICI, 2004, p. 41) que apenas *representam* ou “traduzem” um conhecimento científico ao contexto social – mas sim como criadores de *representações* específicas à *escola*, pois, a partir de sua experiência como indivíduos sociais, de sua formação inicial e do seu contato com o ambiente da Escola na condição docente, criam – conscientemente ou não – *representações* com um fim particular: o de ensinar. Da mesma forma, quanto aos alunos, entendemo-los como sujeitos que, muito antes de chegarem à escolarização, através de suas experiências, sua comunicação com outros indivíduos, do contexto de sua vivência, partilham, produzem e reproduzem *representações sociais* que participarão do seu processo de aprendizagem escolar (algo que percebemos estar alinhado a trabalhos de outras linhas teóricas, como FREITAS *et al.*, 2010; BARCELLOS *et al.*, 2005; SILVA *et al.*, 2008; 2007; LOGUERCIO, 1999; KIND, 2004; SCHWENTZ; THOMAS, 1998; FLORES; HERNÁNDEZ; SÁNCHEZ, 1996; MACHADO; ARAGÃO, 1996; entre outros), haja vista que os novos conhecimentos – portanto estranhos – serão ancorados e objetivados a partir de conhecimentos anteriores (MOSCOVICI, 2004). Dessa aprendizagem entendemos que resultarão *representações* próprias a seu contexto de produção, diferenciadas e provenientes ao mesmo tempo do conhecimento comum e do científico. Vemos então que professores e alunos se constituem como criadores, recriadores e comunicadores de formas de conhecimento, as quais, devido a seu local de produção, especificidades e público, se constituem necessariamente como *representações escolares*.

Ao integrar Gaston Bachelard e Serge Moscovici no ambiente próprio de produção de conhecimentos que é a escola, vemos que ambos os autores contribuem para uma legitimação do *conhecimento escolar* e suas *representações (escolares)*, uma vez que seus trabalhos nos possibilitam pensar na materialização de um conhecimento como ação humana, dando condições para que entendamos tanto o saber social quanto a ciência como uma produção advinda das *representações* de seus sujeitos. Desse modo, pensar acerca do caráter humano da ciência nos possibilita voltar nossa discussão ao espaço escolar e legitimá-lo como *criador de novas*

*representações*. Dessa forma, podemos indagar: sendo os indivíduos criadores de conhecimentos, porque a escola e os sujeitos que a compõem deveriam ser simples “copiadores” ou “reapresentadores” de *representações*? A nosso ver, a Escola deve ser entendida como um local de *maior ação* e *menor subordinação* à produção de conhecimentos, porquanto que ela também cria conhecimentos específicos a ela e irredutíveis a qualquer outro local. Contudo, destacamos que, para se aproximar essa *maior ação* na produção de conhecimentos à posição de Bachelard, é necessário pautá-la através do questionamento e problematização de antigas *representações*, as quais se busca desestabilizar ao longo do processo didático com vistas à construção de *representações* novas. Aliando-se as proposições de Moscovici às de Bachelard, entendemos que nesse processo didático tal desestabilização está centrada na problematização e na atribuição de uma insatisfação e insegurança com aquilo que torna a *representação* estável e inquestionada<sup>13</sup>. Desse modo, compreendemos que o pensamento bachelardiano, ao negar fortemente qualquer forma de conhecimento não questionado, absolutista, totalizante, contribui e valoriza um conhecimento produzido em um *locus* diferente da esfera científica, desde que tal conhecimento seja revisto a todo o momento, que contemple os processos históricos envolvidos na sua construção, sendo capaz de problematizar os jogos de verdade que o envolveram e o envolvem, tanto na atualidade, quanto na sua historicidade, permitindo, assim, cada vez mais, qualificar suas *representações*, pois, segundo Eliana Barbosa, “o saber se constitui por uma série de retificações” (1996, p. 41).

Discutindo o entrecruzamento de *representações* provenientes de universos científicos e sociais na produção de um conhecimento escolar, evidenciamos que as críticas realizadas e considerações expostas reclamam, principalmente através de Bachelard, por um *novo espírito científico*. Todavia, embora falemos desse “espírito científico”, é importante destacar que na filosofia bachelardiana isso não se relaciona com a “produção de cientistas” ou “pequenos cientistas”, haja vista que tal função não está nem na escola nem no próprio conhecimento.

---

<sup>13</sup> Segundo Abric (1994), os elementos que tornam as representações (sociais) estáveis estão baseados em elementos, de ordem cognitiva, que constituem aquilo que intitula de sistema periférico e o núcleo central da representação.

Embora falemos de uma diferença epistemológica entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento, ao falarmos de seu espírito científico, falamos de uma postura que permite considerar conhecimento científico e conhecimento escolar similares no que tange ao seu contato com o “desconhecido”. Ainda, de outro modo, podemos pensar que:

Da perspectiva da teoria das *representações sociais* podemos sustentar que, no processo de escolarização, os professores são os agentes que apresentam “novidades” aos grupos sociais de alunos — classe ou turma —, os quais buscam assimilar estas “novidades” em suas redes de significações. Um conceito é assimilado e acomodado no que o grupo aluno já apresentava sobre o mesmo tema — queda dos corpos, por exemplo. Deste modo, é perfeitamente factível que os processos de assimilação e acomodação sejam produzidos por meio de desfalque, suplementação e distorção com vistas a não perturbar demasiadamente as representações que sustentam o grupo social (SILVA; MAZZOTTI, 2009, p. 517).

Assim como para o cientista o conhecimento se constrói a partir do “novo” que ele encontra, na escola, para aqueles que lá se inserem no processo de aprendizagem, a ciência articulada e sedimentada é o “novo”. Embora a ciência da Escola seja para o cientista uma ciência velha, ambos, ao se depararem com “suas ciências”, são de certa forma iguais: perplexos e sujeitos do conhecimento; ambos necessitam, então, de um *novo espírito científico*, pois têm de conjecturar, pensar, repensar, ratificar, retificar, inquirir, questionar, representar o que se lhes apresenta; falar disso, então, significa falar de sujeitos pensantes, (hiper)críticos, não satisfeitos nem acomodados com os conhecimentos primeiros, voláteis, fugazes, da mesma forma que implica também em problematizar a ação docente e a sua articulação da ciência/sociedade através do diálogo que se estabelece com os alunos. Nesse sentido, podemos dizer que tratar acerca de um *novo espírito científico* significa criar as condições para um “outro” pensamento ou, conforme a discussão traçada até o momento, de uma “outra” *representação*, que vai além das suas antecedentes, que nega e rompe com as *representações* anteriores. Recontextualizadas na escola,

tais formas de conhecimento se apresentam não apenas como “outra” *representação*, mas se constituem como próprias a esse local, com suas peculiaridades, especificidades, público, objetivos etc.

### **Considerações**

Há no campo da educação em ciências um vasto espaço para o desenvolvimento de pesquisas que visem contribuir com e, principalmente, pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem que nele se desenvolvem. No âmbito de nossa pesquisa, entendemos que estudar acerca da ideia de *representação* é, de fato, um desses contributos, pois percebemos que o ato de *representar* está intimamente relacionado com o ato de conhecer e, dessa forma, apreender acerca da *representação* implica necessariamente em compreender os processos de construção de conhecimentos que se dão nesse campo e nos mais variados contextos (ciência, social, político, econômico etc.) correlatos a ele.

Com esse pensar, desenvolvemos, então, uma discussão acerca da ideia de *representação* pautada em dois autores: Gaston Bachelard e Serge Moscovici. A partir do primeiro, vimos que, de um ponto de vista interno às ciências, a noção de *representação* engloba uma multiplicidade e complexidade de fatores que não a permite ser simplesmente definida, mas que reclama por uma exposição de suas características e funcionalidades. Desse modo, discutimos através de Bachelard a existência de uma *representação* como processo intermediário entre *númeno* e *fenômeno*, formada em um espaço de configuração, localizada no sujeito do conhecimento e, portanto, interpelada pelo seu contexto de produção e cultura. Assim, dessa discussão depreendemos a existência de uma *representação* como forma de conhecimento que, dentre outras funcionalidades, configura aquilo tomado por real, haja vista que, sendo o conhecimento produzido por uma série de retificações, as “novas” *representações* que possam surgir implicam em uma “outra” maneira de se compreender esse real, ou ainda, implicam em romper com conhecimentos anteriores. Complementarmente à visão tomada em Bachelard, buscamos em Moscovici a articulação dessa “ciência” com o contexto social e

suas produções particulares de conhecimentos. Disso, evidenciamos que Moscovici traz em sua proposição de *representações sociais* uma dinamicidade das *representações* que vão além do mundo reificado da ciência e o articulam com outros universos narrativos. Dessa discussão compreendemos que ambos os autores se somam no entendimento de uma *representação* atravessada por diversos discursos e modeladora de um real. Ainda em Moscovici, podemos evidenciar a importância da ciência na construção das *representações sociais*, pois segundo o autor (MOSCOVICI, 2007, p. 324) “antes, a ciência estava baseada no senso comum e ela tornou o senso comum menos comum. Em contraste, hoje o senso comum é ciência tornada comum”.

A partir das discussões que realizamos nesses autores, buscamos criar as bases para a arquitetura do conceito de *representação escolar* e para a nossa inserção no contexto da produção e comunicação de conhecimentos que se dá na escola. Assim, destacamos algumas proposições atuais desse espaço – como racionalizar criticamente um discurso provindo do social, bem como traduzir e funcionalizar aos educandos um discurso produzido no universo reificado e muitas vezes abstrato da ciência. Da perspectiva de complementaridade entre Bachelard e Moscovici, observamos haver na escola uma confluência entre diferentes universos, dos quais destacamos através desses autores o consensual e o reificado – social e científico – que participam da sua construção de conhecimentos. Disso, depreendemos reivindicar à escola um *novo espírito científico*, haja vista que essa postura não contempla mais aquelas formas absolutas, imutáveis e assépticas de saber, mas necessita, sim, de *representações* que contemplem a complexidade dos discursos que as interpelam, evidenciando a polifasia do conhecimento, seus jogos de verdade e locais de aplicação.

Por conseguinte, podemos constituir uma ideia de *representações escolares*, uma vez que são necessariamente produzidas no *locus* escolar, são produtos da recontextualização didática, são formas de conhecimento próprias à escola, aos seus sujeitos alunos e professores, produzidas, reproduzidas e comunicadas com o fim último de ensinar e aprender. A potência desse conceito, constituído como ferramenta de análise para pesquisar o conhecimento e sua produção na escola, está na capacidade de distinguir e explicitar as formas do conhecimento lá construído e irreduzível a qualquer outra, distinto dos saberes sociais e dos conhecimentos

científicos; entendendo essa diferença como mais uma *representação* do real e, portanto, fazendo-se necessário conhecê-la.

Minimizadas as diferenças – relativas à época e local – percebemos que Bachelard e Moscovici podem ser integrados quando ambos nos dão condições de legitimar as *representações* criadas na escola, sua importância na constituição dos sujeitos e na ênfase às relações entre esses sujeitos, pois, estando eles indissociáveis e integrados nas relações sociais estabelecidas, pensar na ciência, no consensual ou na escola separadamente, incide em seu empobrecimento e, assim, no empobrecimento dos saberes e conhecimentos que – seja em um ou em outro local – são produzidos, reproduzidos, comunicados ou interpretados.

## Referências

ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales: systèmes central et systèmes périphérique. In: Guimelli, Ch. (Dir.). *Texte de base en sciences sociales. Structures et transformations des representations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, p. 119-152, 1994.

ARRHENIUS, S. Development of the theory of electrolytic dissociation. In: SANTESSON, C. G. *Nobel lectures, Chemistry 1901-1921*. Amsterdam: Elsevier Publishing Company, 1966. p. 45-58.

BACHELARD, G. *A filosofia do não*. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

\_\_\_\_\_. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.

\_\_\_\_\_. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

\_\_\_\_\_. *O materialismo racional*. Lisboa: Edições 70, 1990.

\_\_\_\_\_. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1996b.

\_\_\_\_\_. *O pluralismo coerente da química moderna*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

BARBOSA, E.; BACHELARD, G. *O arauto da pós-modernidade*. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BARCELLOS, P. A. de O. *et al.* As representações sociais dos professores e alunos da escola municipal Karla Patrícia, Recife, Pernambuco, sobre o manguezal. *Ciência e Educação*, v. 11, n. 2, p. 213-222, maio/ago. 2005.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, Lisboa, v. 37, n. 164, p. 949-979, outono. 2002.

DUVEEN, G. O poder da Ideias. In: Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERRATER-MORA, J. *Dicionário de filosofia*, tomo III (K-P). 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FLORES, S. A.; HERNÁNDEZ, G.; SÁNCHEZ, G. Ideas previas de los Estudiantes. Una experiencia en el aula. *Educación Química*, Mexico, v. 7, n. 3, p. 142-144, Jul. 1996.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. Gaston Bachelard. *Produção office national de radiodiffusion télévision française*, 1972. Disponível em: < <http://www.ina.fr/video/I06268520/michel-foucault-gaston-bachelard-video.html> >. Acessado em: 29 ago 2010.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, M. R.; *et al.* Em busca da conservação ambiental: a contribuição da percepção ambiental para a formação e atuação dos profissionais da química. *Química Nova*, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 988-993, maio. 2010.

KIND, V. (Formerly BARKER, Vanessa). *Beyond appearances: students' misconceptions about basic chemical ideas*. 2. ed. Londres, 2004.. Disponível em: <<http://www.chemsoc.org:80/networks/learnnet/miscon.htm>>. Acesso em: 14 maio 2009.

LECOURT, D. *La philosophie des sciences*. 3. ed., Paris: PUF, 2006.

LETICHE, J. *Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do*

*estruturalismo à pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

LOGUERCIO, R. de Q. *Contribuições dos conhecimentos implícitos e interesses dos alunos na construção de um currículo de ciências para a 8ª série do ensino fundamental*. 1999. 151f. Dissertação (Mestrado em Bioquímica) – Instituto de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. *Grupos nos limiares do saber: casos da educação em bioquímica*. 2004. 108f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Instituto de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. Um exercício sobre o pensamento bachelardiano. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 23, n. 45, p. 277-289, jan./jun., 2009.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 563-568, set./out. 1997.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACHADO, A. H.; ARAGÃO, R. M. R. Como os estudantes concebem o estado de equilíbrio químico. *Química nova na escola*, São Paulo, n. 4, p.18-20, nov. 1996.

MAZZOTTI, T. B. Para uma “pedagogia das representações sociais”. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 121-142, jul./dez. 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *La psychanalyse, son image et son public*. 3. ed. Paris: PUF, 2004.

Pastoriza, B. dos S.; Loguercio, R. de Q. As Representações Sociais e Conhecimentos Implícitos de Professores de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: [s.n], 2009a.

\_\_\_\_\_. Mapa dinâmico e texto livre: uma nova abordagem de práticas educacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, p. 13-141, jan./abr. 2009b.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos sobre a história do ensino de química no Brasil. In: SANTOS, W.; MALDANER, O. A. (Org.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SCHWENTZ, R. W.; THOMAS, P. L. College physical chemistry student's conceptions of equilibrium and fundamental thermodynamics. *Journal of research and science teaching*, Malden, v. 35, n. 10, p. 1151-1160, Dez. 1998.

SILVA, A. M. T. B.; MAZZOTTI, T. B. A física pelos professores de física: a contribuição da teoria das representações sociais. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 15, n. 3, p. 515-528, Jun. 2009.

SILVA, S. M. *et al.* Concepções alternativas de calouros de química para as teorias ácido-base. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: [s.n.], 2008. p. 1-11.

\_\_\_\_\_. Concepções Alternativas de calouros de química para os conceitos de Termodinâmica e Equilíbrio Químico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2007, Florianópolis. *Anais...* Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007. p. 1-12.

VEIGA NETO, A. Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas. *Resumo da aula inaugural no PPG em Educação da PUC-RJ*, março, 2005.

ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. A química escolar na inter-relação com outros campos de saber. In: Santos, W.; Maldaner, O. A. (Org.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

*Data de registro: 18/04/2013*

*Data de aceite: 21/08/2013*

## DIFERENÇA COMO ABERTURA DE MUNDOS POSSÍVEIS: APRENDIZAGEM E ALTERIDADE

*Cíntia Vieira da Silva* \*  
*Kátia Maria Kasper* \*\*

### RESUMO

Quais as relações possíveis entre aprendizagem e diferença? Circula entre nós, por exemplo, a ideia – de resto, muito pertinente – de que é preciso aprender a conviver com as diferenças. Este artigo desloca esta discussão, colocando-se em uma perspectiva segundo a qual só se aprende por meio do contato, nem sempre apaziguado, com a diferença. Aprender envolve ser levado a diferir de si através do contato com o outro, tendo muito pouco (ou nada) a ver com a imitação de um modelo ou a aplicação de um método. Procuramos expor o conceito de ‘outrem’, elaborado por Deleuze nos textos “Causas e razões das ilhas desertas” e “Michel Tournier e o mundo sem outrem”. Percorremos também a recriação da história de Robinson Crusoé, *Sexta-feira ou os limbos do pacífico*, romance que é um dos interessados na criação do conceito deleuziano de diferença.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Alteridade. Deleuze. Diferença. Outrem.

### RESUMÉ

Quels sont les rapports possibles entre apprentissage et différence ? L’idée – d’ailleurs tout à fait pertinente – qu’il faut apprendre à vivre avec les différences – circule parmi nous. Cet article déplace la discussion en se plaçant dans une perspective selon laquelle on n’apprend qu’au moyen du contact, pas toujours paisible, avec la différence. Apprendre amène à différer de soi au travers du contact avec l’autre, et n’a que peu (ou

---

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta no Departamento de Filosofia e no Mestrado em Estética e Filosofia da Arte da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). *E-mail:* cintiavs@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* katiakasper@uol.com.br

rien) à voir avec l'imitation d'un modèle ou l'application d'une méthode. Nous cherchons à exposer le concept d'«autrui» élaboré par Deleuze dans les textes «Causes et raisons des îles désertes» et «Michel Tournier et le monde sans autrui». Nous parcourons également la recréation de l'histoire de Robinson Crusoé, Vendredi ou les limbes du Pacifique, roman qui est l'un des intercesseurs de la création du concept deleuzien de différence.

**Mots clé:** Apprentissage. Altérité. Deleuze. Différence. Autrui.

Este artigo propõe um percurso por alguns textos de Gilles Deleuze que tratam do conceito de 'outrem', visando extrair elementos para elaborar uma concepção a mais ampliada possível do que seria aprender. Uma tal concepção interessa aos discursos teóricos em torno da educação, assim como, de maneira mais geral, à construção de uma perspectiva filosófica a respeito do pensamento como processo de criação problematizante. Tal perspectiva distancia-se daquelas que procuram ver o pensamento como atividade de adequação entre representações e percepções, envolvendo, portanto, uma renovação do conceito de aprendizagem. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais visto como conjunto de procedimentos conduzindo a um resultado previsto de antemão, em espaço e tempo determinados. Aprender, nesta perspectiva proposta por Deleuze, torna-se aventura imprevisível porque deflagrada pelo contato com diferenças, com o que desestabiliza certezas, com o que provoca problemas novos. Tendo em vista tal perspectiva, iniciemos o trajeto pelos textos.

Ao final de *Lógica do sentido*, Deleuze coloca cinco textos em apêndice, distribuídos em duas partes: **Simulacro e filosofia antiga** e **Fantasma e literatura moderna**. Simulacro e fantasma constituem, em *Lógica do sentido*, duas figuras assumidas pela diferença ou, melhor dizendo, dois recursos conceituais que auxiliam na elaboração de uma filosofia da diferença. Ambas as figuras se delineiam numa dimensão de superfície, em contraste tanto com relação à profundidade dos corpos que se chocam e interpenetram, quanto com a altura, dimensão em que Deleuze coloca as ideias de tipo platônico. O livro parte da obra de Lewis Carrol e da teoria dos incorporais dos estoicos para compor uma teoria da produção do sentido em duas frentes: a partir das proposições e a partir dos corpos, ou seja, remontando à instauração da linguagem como superfície

que se desprende do corpo. Nos dois encaminhamentos, o sentido surge como acontecimento que não se confunde com os estados de coisa a que se refere, nem com as ações e paixões dos corpos.

Ora, o fantasma é definido justamente como acontecimento, como efeito das ações e paixões, efetuado nos estados de coisa. É o efeito de superfície ideal que corresponde ao simulacro como elemento diferencial que surge da profundidade corporal, formando um sistema simulacro-fantasma que funciona por diferença e por divergência das séries. Tal sistema opera uma verdadeira reversão do platonismo. O método de divisão platônica visava distinguir o modelo e as cópias, mas, sobretudo, a cópia do simulacro. No fundo, é um método de seleção dos pretendentes: sobreviverá à prova o elemento que corresponder ao critério de semelhança com relação ao modelo, ou seja, a Ideia. Assim, a seleção acaba por conjurar o simulacro, cópia baseada na dissimilitude e que só obtém a semelhança como efeito exterior, como impressão de um observador localizado em determinado ponto de vista. No jogo entre os diversos pontos de vista, produz-se uma semelhança como efeito de seres divergentes. O fantasma é precisamente a imagem resultante dessa subida dos simulacros à superfície, que a divisão platônica buscava impedir, ao basear o critério de seleção na semelhança. Deleuze aponta a arte como lugar privilegiado de produção dessas séries divergentes e descentradas, especialmente a literatura, com as experimentações em torno de narrativas abertas que proliferam pontos de vista que só podem ser unificados numa espécie de caos, como no *Finnegan's wake* de James Joyce.

Mas o texto de que vamos tratar aqui convoca um outro escritor, Michel Tournier, com a sua recriação da história de Robinson Crusóe, chamada *Sexta-feira ou os limbos do pacífico*. O texto se intitula *Michel Tournier e o mundo sem outrem* e se encontra no segundo grupo de apêndices que mencionamos, **Fantasma e literatura moderna**. Já de início poderíamos atribuir o pertencimento do texto de Tournier ao sistema simulacro-fantasma à relação que entretém com o *Robinson Crusóe* de Defoe. Com efeito, o livro de Tournier não é apenas uma versão da história contada anteriormente por Defoe, versão que partiria de um ponto de vista diferente, o ponto de vista de Sexta-feira, como poderíamos ser levados a pensar em função de seu título. O livro é ele próprio uma espécie de

desvio, de linha divergente, em relação ao texto anterior, procedimento característico do mundo dos simulacros. Assim, não é apenas o ponto de vista da narrativa que muda. Tournier nos coloca diante de um Robinson muito diferente do anterior. A diferença é a tal ponto assegurada que nem é preciso alterar a forma da narração para garanti-la. Num texto como no outro, é Robinson Crusoe quem nos conta sua história. Em ambos os casos, portanto, o narrador é Robinson Crusoe, mas não é um mesmo Robinson Crusoe num e noutro romance, assim como não é uma mesma história que nos é contada.

O *Robinson Crusoe* de Defoe se construía em torno de uma investigação a respeito das origens da ordem econômica, das atividades produtivas e conquistas capazes de engendrar esta ordem. Mas as condições desta investigação constroem os resultados, fazem com que o mundo recriado na ilha seja uma reprodução do mundo do qual Robinson foi apartado ao naufragar. Prova disso é o fato, por exemplo, de Robinson produzir a partir dos despojos do naufrágio. Os fins que este primeiro Robinson se coloca acabam por espelhar a origem, mas não a origem do recomeço e sim a sociedade original da qual partiu. Como se Defoe não tivesse levado às últimas consequências, a pergunta que movia seu romance com ares de inquérito: “o que pode ocorrer a um homem só, sem Outrem, em uma ilha deserta?” (DELEUZE, 1998, p. 313).

O livro de Tournier seria então, para Deleuze, a extração de todas as consequências dessa pergunta, mas em condições tais que ela dá lugar verdadeiramente a um experimento em torno da ausência de outrem. Esta experimentação permite vislumbrar não apenas o que acontece num mundo sem outrem, mas também, como consequência, ensina a respeito do papel de outrem. Que condições são essas que permitem a realização efetiva do experimento? Em primeiro lugar, trata-se de uma maneira diferente de colocar o problema que consiste em abandonar a pergunta pelas origens de uma ordem produtiva. Ao deixar de lado esta preocupação genética, Tournier torna possível o surgimento de um desfecho e de um “alvo final” (DELEUZE, 1998, p. 313) que não são simplesmente o espelhamento e a retomada do começo. A história de Robinson deixa de ser a da tentativa de reconstruir uma microsociedade a partir das condições de um naufrágio numa ilha deserta para se tornar a história da erosão de todas as estruturas

sociais internalizadas num homem. O que o livro de Tournier nos conta é um processo de desumanização. O homem sozinho numa ilha deserta vai sendo tomado pelos elementos, terra, água, ar até se tornar ele mesmo elementar. Abandona, assim, uma subjetividade previamente moldada pela forma-homem (civilizado, branco, do sexo masculino, europeu, e assim por diante), engajando-se em modos de subjetivação imprevisos e diferenciais.

Vale a pena nos determos um momento em alguns aspectos da narrativa do livro comentado por Deleuze. Defoe (escritor inglês do século XVIII) foi o criador dessa narrativa de Robinson, sobrevivente de um naufrágio ocorrido no século XVII. Baseado numa história real de um naufrago que é encontrado em uma ilha deserta, à 650 km da costa do Chile. Um escritor francês contemporâneo, Michel Tournier, escreve uma história de outro Robinson Crusóe: *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*.

Em decorrência de uma tempestade, o navio no qual viajava Robinson naufraga numa ilha deserta. Toda a tripulação morre, sendo ele o único sobrevivente – ele e um cachorro. Sua primeira reação foi pensar que seria rapidamente resgatado. Tanto que oscilou muito até recolher os restos do naufrágio, para que não fossem levados por um novo acidente náutico. Passa um tempo meio atordoado, alimentando-se de frutas que colhia das plantas, sem esforço, ovos de tartaruga, mariscos. Coisas que estavam ao seu alcance imediato.

A ideia é sair da ilha. Ele a nega enquanto lugar. Seria totalmente provisória. Passado esse primeiro estado, sentindo que não há indícios de resgate imediato ele começa, então, a criar ele mesmo o seu modo de escapar da ilha. O nome do barco é Evasão.

Nesse segundo movimento, Robinson embriaga-se pelo trabalho. Retira materiais do outro barco e constrói o Evasão. Escolhe um lugar bem alto para construir o barco e, ao mesmo tempo, vigiar o mar, de onde poderia surgir sua salvação. Trabalho febril, compulsivo, de construção do barco. O barco ficará para sempre na sua carne, diz ele, pensando nas marcas deixadas em seu corpo com o trabalho de construção de Evasão. Quando a parte principal do barco fica pronta, o casco, que deve pesar mais de quinhentos quilos, ele percebe que não conseguirá levar o barco até o mar, a costa. Está muito longe e é muito pesado. Robinson adora calcular e fazendo os cálculos, conclui que mesmo passando o resto de sua vida

cavando um canal para deslizá-lo, não conseguiria. Renuncia.

Depois disso, Robinson entra num outro estado, de ficar mergulhado na lama, como os javalis, os porcos selvagens que moravam na ilha. Deixa seu corpo passivo, abandonado, misturado com a lama. Em uma espécie de regressão, pensa no passado. Como se estivesse se retirando do mundo. Como um caracol recolhido em si mesmo. Até que sai da lama e começa um outro processo de civilizar, domesticar a ilha.

Não deixa de virar as costas para ela, enquanto ilha, pois quer transformá-la em rudimentos da Europa civilizada. Passa a domesticar cabras, a plantar, a construir, a elaborar leis. Para medir o tempo constrói um calendário e um relógio de água. Constrói até uma igreja e um Palácio da justiça. Auto elege-se governador. Quer construir na ilha uma civilização nos moldes da que deixara.

Em vários momentos, Robinson tem a intuição de uma outra ilha, mas tal intuição é sempre soterrada pela rotina que ele estabeleceu. Tournier mostra, neste ponto, a rotina e os hábitos operando para impedir mudanças, impedir o novo. A tentativa desesperada de Robinson em transformar a ilha desconhecida em algo familiar impede que ele sequer veja a ilha em suas diferenças singulares, como lugar não meramente deserto ou vazio, mas povoado de elementos perturbadores, desestabilizadores, inclassificáveis segundo os moldes da civilização a que Robinson se habituara antes do naufrágio.

Nesta fase, Robinson reencontra um cachorro que sobrevivera ao naufrágio e que o evitara até então. Quando o cachorro fugiu dele, logo no início de sua estada na ilha, Robinson pensara que o cachorro reencontrara seu estado selvagem (sua antiga animalidade). Quando Ten volta, Robinson percebe que ele fugira porque Robinson encontrara um estado selvagem. Que o animal fugiu de medo do bicho que ele, Robinson, se tornara. Como se o cão também temesse se relacionar com um elemento estranho aos seus hábitos, diferente do costumeiro.

A ilha era utilizada por nativos da região, como um local de realização de sacrifício humano. Robinson observara várias vezes os nativos chegarem na praia e sacrificarem alguém. Durante o processo de tentativa de civilização da ilha, surge um nativo da região (que seria sacrificado e Robinson, por acaso, salva), que é incorporado por Robinson

ao esquema de administração da ilha criado por ele, no único lugar onde cabia: como escravo.

Robinson precisa nomear o nativo, mas percebendo-o como um ser fronteiro entre a humanidade e a animalidade, não consegue decidir se lhe dará um nome humano ou animal. Com a dúvida persistindo, decide dar-lhe o nome do dia da semana em que fora salvo, pelo calendário de Robinson: Sexta-feira.

Sexta-feira passa por um longo processo de adestramento com Robinson, que acredita que ele não pensa, porque não fala a língua de Robinson. Para Robinson, ele seria uma criatura “bestial”.

Certas vezes Sexta-feira permanecia longo tempo desaparecido e Robinson acaba por descobrir seu esconderijo: um lugar no qual ele plantara arbustos de cabeça para baixo, colocara uma rede, máscaras de madeira, cadáveres ressecados de aves etc. – indícios de um universo secreto do qual Robinson não tinha a chave.

Tournier narra ainda uma situação que evidencia como a relação com o outro envolve também um confronto de sensibilidades. Ocorre quando Sexta-feira passa a cuidar de um filhote perdido de abutre. Para alimentá-lo mastiga larvas e depois dá para o filhote comer. Sexta-feira explica para Robinson a necessidade dessa alimentação com vermes vivos e frescos, para curar o abutre doente. Robinson foge enojado ao vê-lo nesse trato com o filhote.

Mas a devoção e lógica impávida do companheiro impressionaram-no. Pela primeira vez, Robinson perguntou-se se as suas exigências de delicadeza, as suas repugnâncias, as suas náuseas, todo esse nervosismo de homem branco não seriam um último e precioso testemunho de civilização ou, pelo contrário, um balastro morto, que seria necessário um dia rejeitar para entrar numa vida nova (TOURNIER, 2001, p. 153).

Robinson mantinha uma reserva de pólvora escondida em uma caverna. Certo dia Sexta-feira – que costumava fumar escondido, utilizando a reserva de tabaco de Robinson (Robinson tinha reservas de tudo!) – fumava próximo à caverna e, ao perceber que Robinson se aproxima, joga

o cigarro, para não ser descoberto. Isto provoca uma explosão acidental que destrói todo o trabalho de Robinson, tudo o que ele construía na ilha.

Mas apenas então, depois de eliminados todos os rastros da antiga civilização que Robinson lutava por manter, é que ele começa a ver Sexta-feira como alguém com modos de sentir, pensar, agir, relacionados a outra cultura, a outras formas de vida. Passa a aprender com ele. E com a ilha. Uma aprendizagem que se dá por contágio, contaminação.

E então a relação entre eles vai ganhando outros contornos e lógicas. Não mais aquela de senhor-escravo e sim uma relação mais fraterna. Sexta-feira passando a dar o tom da relação que se torna cada vez mais lúdica. Robinson é atravessado por uma série de metamorfoses: seu rosto transforma-se, seu corpo vai aprendendo no contato com Sexta-feira e com a ilha. Corpo de Speranza – assim nomeou a ilha – afetando e sendo afetado por ele. Aprende a desenvolver a ambivalência dos membros e inúmeros exercícios e jogos corporais. Aprende a utilizar arco e flecha. Nesse processo, é como se sua estabilidade agora se construísse na relação com a ilha, com seu corpo e não mais da repetição de antigos hábitos e rotinas.

Robinson vai se tornando solar.

Quando finalmente chega um navio europeu na ilha, Robinson fica aterrorizado com as atitudes dos seus tripulantes no contato com a ilha. Ele não se reconhece como alguém que compartilha desse modo de ser e apreender o mundo dos europeus que desembarcam e pilham a ilha como se fosse um brinquedo seu. Robinson se esconde e quem vai embora com eles para a Europa é Sexta-feira.

\*\*\*

Ao falar do livro de Tournier, Deleuze retoma uma ideia presente em um de seus primeiros textos, *Causas e razões das ilhas desertas*, mantido inédito até ser publicado, em 2002, na antologia *A Ilha deserta e outros textos*. O texto começava por uma distinção entre dois tipos de ilha, distinção geográfica, ou seja, vinda de um discurso científico. Tal distinção era aproximada dos poderes ou características que as ilhas desertas têm para o nosso imaginário, numa tentativa de tornar “a mitologia mais material” e “a ciência, mais animada” (DELEUZE, 2006b, p. 17). A

geografia define, assim, dois tipos de ilha: as continentais, que são ilhas apenas por derivação, constituídas de porções de terra que se separam do continente, e as oceânicas, formadas de corais e de erupções do fundo do mar e, como tais, ilhas originárias, sem relação com o continente em sua formação. Para Deleuze, esses dois tipos de ilha exprimem, cada uma a seu modo, um combate entre o oceano e a terra. As ilhas continentais nos lembram que o mar circunda a terra, podendo avançar sobre ela na primeira oportunidade. Já as ilhas oceânicas nos mostram que sob o mar também há terra, esperando ter forças suficientes para irromper à superfície. Esse combate entre os elementos, de que as ilhas nos dão testemunho, torna “*filosoficamente normal*”, como diz Deleuze, que elas sejam desertas. O homem não é bem-vindo nesse campo de batalha entre céu e mar, entre mar e terra. As ilhas só se tornam habitáveis porque fazemos de conta que esse combate não existe.

Mas qual seria então a relação entre o ponto de vista mitológico e o geográfico a respeito das ilhas? Deleuze nos diz que “o impulso do homem que o arrasta em direção às ilhas retoma o duplo movimento que produz as ilhas nelas mesmas”. O que nos atrai às ilhas é tanto um anseio por isolamento (notemos de passagem a raiz comum entre essas palavras), quanto uma vontade de recomeçar. Não apenas há ilhas derivadas, mas as ilhas são “aquilo em direção a que derivamos”. Às ilhas originárias corresponde uma imagem da ilha como “origem radical e absoluta” (DELEUZE, 2006b, p. 18), ilha na qual gostaríamos de recomeçar uma nova vida, talvez uma nova civilização. O homem que se dirige a uma ilha assume os movimentos que engendram a própria ilha, o que implica que, rigorosamente falando, toda ilha seja deserta. Se os homens que passam a povoar uma ilha levassem às últimas consequências o isolamento, a separação do resto do mundo e a recriação de um novo mundo sobre a ilha, “eles apenas dariam à ilha uma imagem dinâmica dela mesma” (DELEUZE, 2006b, p. 18). Os homens sobre a ilha constituiriam para ela a “consciência do movimento que a produziu” (DELEUZE, 2006b, p. 19), mas que a produziu como ilha deserta. Assim se engendraria uma imagem imaginária entre a ilha e seus habitantes, unidade em que a ilha é “tão-somente o sonho do homem, e o homem seria a pura consciência da ilha” (DELEUZE, 2006b, p. 19). Esses termos colocados por Deleuze

já apontam para a ilha como lugar privilegiado para a experimentação em torno da ausência de outrem, já que a imagem da ilha implica numa absorção do homem na batalha travada entre os elementos. O homem se torna ele também elementar ao se relacionar com a ilha, e não com outros possíveis habitantes. Lembremos apenas que a dissolução de outrem não implica em eliminação da diferença ou da alteridade. Um mundo sem outrem é um mundo de subjetivações não identitárias, um mundo em que o outro, ou, melhor ainda, as diferenças, não podem ser acomodadas à identidade de um outro eu posto em face de minha identidade.

Essa ideia de um combate entre os elementos será retomada na leitura do livro de Tournier, mas desloca-se para uma luta travada entre céu e terra, e não mais entre terra e mar. Entretanto, as forças celestiais e telúricas constituirão não apenas elementos, mas “figuras completas e opostas, cada qual reunindo, por conta própria, os quatro elementos” (DELEUZE, 1998, p. 312). A terra configura aquilo que mantém cada elemento em seus próprios limites, nas profundezas dos corpos, ao passo que o céu é o que faz explodir esses contornos, liberando uma energia cósmica una a partir dos quatro elementos. Mas tal unidade ainda permite que cada elemento conserve suas propriedades, mas agora em superfície. Essa aventura dos elementos concerne não apenas Robinson, mas também Sexta-feira e a ilha, fazendo de todos eles os heróis do romance, segundo séries ressoantes, mas diferentes.

Na série de Robinson acompanhamos sua progressiva perversão. O Robinson de Tournier não é mais assexuado como o de Defoe, mas sua sexualidade vai se tornando perversa, na medida em que seu desejo é introduzido num outro sistema, a partir de um desvio com relação aos fins e alvos. Não é apenas que sua sexualidade não vise mais a reprodução, ela não visa nem mesmo um outro ser humano, tornando-se cósmica ao esposar os elementos. A perversão de Robinson acompanha-se de um processo de perda da categoria outrem. O próprio encontro com Sexta-feira já não se dá mais nesses termos, pois Robinson já não dispõe mais dessa possibilidade. Através da narrativa desta experimentação num mundo sem outrem, podemos, de maneira indutiva, chegar a conclusões sobre a natureza de outrem. Verificando os efeitos da ausência de outrem, induziremos os efeitos de sua presença no mundo povoado por ele.

Um primeiro efeito de outrem diz respeito à percepção dos objetos no espaço. Outrem define as margens que contornam o objeto percebido por mim, como um fundo do qual podem surgir outros objetos. Os objetos que não vejo ou as partes de um objeto que percebo, mas que não vejo no momento presente, são definidos como visíveis por outrem. É o fato de os objetos que não vejo serem vistos por outrem que suaviza seu surgimento em meu campo perceptivo. Outrem funciona como regulador “das transformações da forma e do fundo”, relativizando “o não-sabido, o não-percebido” ao introduzir “o signo do não percebido no que eu percebo, determinando-me a apreender o que não percebo como perceptível para outrem”. Na ausência de outrem, não há mais suavidade nas transições, há apenas uma oposição absoluta entre luz e obscuridade, entre “o sabido e o não-sabido”, entre “o percebido e o não-percebido” (DELEUZE, 1998, p. 315). Com o desaparecimento de outrem, também se esvai a categoria do possível, não há mais horizonte de onde o possível venha a surgir. Desse primeiro grupo de efeitos de outrem, deduzimos que outrem não é nem um objeto em meu campo perceptivo, nem um sujeito que me percebe. Outrem é uma estrutura que condiciona o funcionamento de minha percepção, estrutura que pode ser em seguida preenchida por outros indivíduos particulares, mas que não se confunde com eles, é anterior a eles.

A estrutura que outrem confere a minha percepção é justamente a estrutura do possível. Outrem exprime um mundo possível que tem uma realidade determinada, não é apenas uma abstração. É preciso considerar, no entanto, que o mundo exprimido por outrem não existe independentemente fora da sua expressão. Não há uma relação de semelhança entre o exprimido e sua expressão, mas uma relação de envolvimento, de implicação ou complicação. No exemplo de Deleuze, “um semblante assustado é a expressão de um possível mundo assustador ou de alguma coisa de assustador no mundo que ainda não vejo” (DELEUZE, 1998, p. 317). Enquanto não vejo o tal mundo assustador, sua existência permanece, para mim, atrelada ao semblante assustado que o exprime como possibilidade. Mas o semblante amedrontado e o que causa medo não se assemelham, apenas um envolve o outro, implica o outro. Quando busco perceber o que causa medo em outrem, desdobro ou explico o mundo envolvido na expressão de outrem, realiza-se o mundo possível aberto por outrem.

Nesse ponto, Deleuze recorre brevemente a Proust, movimento que retoma tantas vezes em sua obra. No amor proustiano, o ciúme dá testemunho justamente do pressentimento desses mundos possíveis envolvidos por outrem, mundos em que o amante não é mais (ou não é ainda) o preferido de sua amada. Por isso, o ciúme deflagra uma verdadeira investigação, como busca de explicar tais mundos possíveis, conferir-lhes uma realidade independente.

A possibilidade de outros mundos trazida por outrem é que sustenta a distinção entre minha consciência e os objetos percebidos por ela. Antes do aparecimento de outrem, minha consciência está como que colada ao objeto, inadvertida em relação às partes desconhecidas e despercebidas dele e em relação a outros objetos, outros mundos possíveis. Com o surgimento surpreendente de outrem, rompe-se a harmonia entre minha consciência e o objeto. Outrem me faz vislumbrar mundos possíveis assustadores, porque eu não os tinha previsto, e a afirmação da existência desses mundos joga para o passado o mundo em que eu percebia o objeto. Assim, a distinção entre a consciência e o objeto é uma distinção temporal. Nas palavras de Tournier:

De repente se produz um desligamento. O sujeito se arranca do objeto, despojando-o de uma parte de sua cor e de seu peso. Alguma coisa arrebentou no mundo e todo um conjunto de coisas se desmorona convertendo-se em mim. Cada objeto é desqualificado em proveito de um sujeito correspondente. A luz se torna olho e não existe mais como tal: ela não é mais do que excitação da retina. O odor torna-se narina – e o próprio mundo se revela inodoro. A música do vento nas árvores é refutada: não era mais do que um abalo de tímpano... O sujeito é um objeto desqualificado. Meu olho é o cadáver da luz, da cor. Meu nariz é tudo o que resta dos odores quando sua irrealidade foi demonstrada. Minha mão refuta a coisa que segura. O problema do conhecimento nasce, então, de um anacronismo. Ele implica a simultaneidade do sujeito e do objeto, cujas misteriosas relações gostaria de esclarecer. Ora, o sujeito e o objeto não podem coexistir, uma vez que são a mesma coisa, primeiro integrada ao mundo real, depois jogada fora como rebotalho (TOURNIER, 1967, p. 82-84 *apud* DELEUZE, 1998, p. 320.)

Quando outrem desaparece, não apenas o outro empírico, mas outrem como estrutura a priori da percepção, a consciência e os objetos são devolvidos a uma indistinção. A consciência não é mais uma luz que se dirige para as coisas, mas é um brilho das coisas mesmas, uma espécie de fosforescência dos objetos. Nessas condições, a consciência de Robinson se confunde com as coisas que o cercam. Ora, o que o cerca é precisamente a ilha. Assim, Robinson se torna a consciência da ilha. Deleuze retoma aqui o texto de que falávamos acima, *Causas e razões das ilhas desertas*, lapidando sua formulação acerca do paradoxo que envolve a ilha deserta. Tal paradoxo implica que a ilha permaneça deserta a despeito de passar a ser habitada por um náufrago, com a condição de que este náufrago perca a estrutura outrem. O náufrago, então, não se torna um habitante da ilha que viria a romper seu caráter de deserta, mas confunde-se com a ilha, tornando-se sua consciência.

O mundo estruturado por outrem era constituído por objetos como que recurvados uns sobre os outros, na medida em que eram compostos de miragens que possibilitavam a transição de um para o outro. Na ausência de outrem, explodem as formas, os elementos desprendem-se dos corpos, de cada coisa, emerge um duplo constituído pela consciência tornada luz fosforescente do objeto. Deleuze retoma aqui a topologia que desenvolve ao longo de *Lógica do sentido*, com uma patologia correspondente. Com a perda de outrem, Robinson vive um processo que passa pela neurose e pela psicose para culminar numa perversão que exprime, na verdade, sua grande Saúde. Os momentos neurótico e psicótico estão ligados à profundidade, à dimensão em que os corpos se interpenetram, se fundem e se atacam mutuamente. A neurose é o momento em que não existem outros indivíduos para preencher a estrutura outrem, mas a estrutura ela mesma ainda subsiste. Robinson mobiliza todos os seus esforços para tentar manter a organização que era antes assegurada por outrem. Robinson procura medir a passagem do tempo, produzir víveres para seu sustento de maneira ordenada e assim por diante. Mas a estrutura começa a ruir, o que leva Robinson a um “duplo frenesi” (DELEUZE, 1998, p. 324): o de uma produção desenfreada de um excedente inconsumível, aliado ao despertar de uma sexualidade por assim dizer involutiva, que desposa a Terra, como atesta o episódio em que Robinson encontra uma gruta e, nela,

uma concavidade na qual aninha todo o seu corpo. Outrem organizava uma superfície em que as coisas se delimitavam em formas definidas, em que a linguagem era tornada possível, o sentido ideal desprendia-se da profundidade corporal das coisas. Com o desmoronamento da estrutura outrem, perde-se a superfície, não há mais sentido possível, os próprios corpos se tornam simulacros ou vestígios.

A única saída para Robinson é reinstaurar a superfície, uma superfície celeste e solar. Quem possibilita essa metamorfose final é Sexta-feira. De fato, como diz Deleuze, Sexta-feira “destrói a ordem econômica e moral instaurada por Robinson na ilha” (DELEUZE, 1998, p. 325), dando um golpe final nos vestígios da estrutura outrem. Sexta-feira provoca também a catástrofe que devolve a ilha a seu caráter elementar, fazendo-a explodir ao fumar o tabaco que não deveria ser consumido ao lado do local onde estava armazenada a pólvora. Sexta-feira sacrifica um bode que o havia ferido, como num rito iniciático para Robinson, fazendo o bode voar e cantar, ao transformá-lo em pipa e instrumento musical eólico. Mas a participação de Sexta-feira mais essencial, nos diz Deleuze, é apresentar “a Robinson a imagem do duplo pessoal, como complemento necessário da imagem da ilha” (DELEUZE, 1998, p. 325). Por esse viés, Sexta-feira revela para Robinson os elementos livres, por trás das imagens ou duplos formados por eles. Mas Sexta-feira só desempenha esse papel porque não funciona mais como outrem para Robinson, nem mesmo no que diz respeito à sexualidade.

Sexta-feira funciona como um oposto de outrem. Como diz Deleuze, “Outrem *baixa*: baixa os elementos na terra, a terra em corpos, os corpos em objetos”. Sexta-feira faz exatamente o movimento contrário, erguendo ou endireitando “os objetos e os corpos”, levando “a terra até o céu”, liberando “os elementos”. Havíamos dito que o mundo sem outrem de Robinson era um desvio em relação ao nosso mundo habitual. Mas, do ponto de vista desse novo mundo das superfícies puras, dos elementos liberados, outrem é que era um desvio que baixava “meus desejos sobre os objetos, meus amores sobre os mundos”. É nesse desvio por outrem que a sexualidade se faz reprodução a partir da diferenciação dos sexos. Sem outrem, não há mais diferenciação sexual, mas uma sexualidade que se conecta com os elementos tornados celestiais, solares ou aéreos, assim como não há mais percurso do desejo a um objeto. O desejo é referido

diretamente “a uma *causa* pura: os Elementos”. Mas se esta eliminação do desvio nos parece uma perversão, é justamente porque ela só foi obtida às custas da eliminação de outrem. Aí está o sentido das aventuras de Robinson e de todo o romance de Tournier. Nas palavras de Deleuze,

Tournier supõe que através de muitos sofrimentos Robinson descobre e conquista uma grande Saúde, na medida em que as coisas acabam por se organizar bem diferentemente do que o fariam com outrem presente, porque liberam uma imagem sem semelhança, um duplo delas próprias ordinariamente recalcado e que este duplo, por sua vez, libera puros elementos ordinariamente prisioneiros (DELEUZE, 1998, p. 326-328).

Assim, a ausência de outrem deixa de ser uma perturbação do mundo. Ao contrário, Robinson passa a considerar que a presença de outrem é que era perturbadora, na medida em que escondia “o duplo glorioso do mundo”. Outrem era abertura de mundos possíveis, mas sua ausência abre uma outra possibilidade: a “descoberta da superfície, do além elementar, do Outro para Outrem” (DELEUZE, 1998, p. 326-328)<sup>1</sup>.

\* \* \*

Realizado nosso percurso pelos textos deleuzianos, como conjugar com eles o verbo aprender? Ao longo desse artigo, fomos apontando alguns aspectos relativos à aprendizagem. Aprender envolve um processo sobre o qual não se tem controle, tornando-se uma aventura imprevisível, deflagrada pelo contato com diferenças desestabilizadoras de certezas, provocando problemas novos.

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendido não pode ser circunscrito nos limites

---

<sup>1</sup> As citações anteriores encontram-se também nestas páginas.

de uma aula, da audição de uma conferência, na leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades (GALLO, 2003, p. 104).

Se os espaços e tempos da aprendizagem são ilimitados, abertos, pode-se afirmar que ela também não é mensurável. Torna-se singular e singularizante.

A diferença é decisiva no aprendizado. Podemos acompanhar, nas relações entre Robinson, Speranza e Sexta-feira, os embates em torno dos processos de liberação de múltiplos devires. Essas metamorfoses envolvem certas lutas entre caos e pensamento. Apenas quando Sexta-feira acidentalmente explode a ilha civilizada de Robinson acontece de este último ser levado a desfazer-se dos territórios existenciais já conhecidos, abrindo-se à possibilidade de criação de outras formas de vida. Mesmo que tenhamos acompanhado a perda progressiva da estrutura Outrem, será a explosão que incitará a radicalidade das metamorfoses que atravessam Robinson, com a constituição de um mundo de subjetivações não identitárias e a crescente contaminação pelos elementos da ilha. Deslocamento provocado pela variabilidade caótica, no qual as metamorfoses ganham velocidade, potência, radicalidade. Vimos o quanto Robinson procurou evitar essa variabilidade, apegando-se aos seus antigos hábitos e costumes, buscando reproduzir na ilha seu modo de existência europeu.

Nessa luta contra a variabilidade, vemos emergir uma relação com a alteridade que escapa das armadilhas dos modelos e moldes. O apego a modelos parece responder à tentativa de manter a estabilidade. Ao pensar com Deleuze a experiência do aprendizado, Luiz Orlandi afirma que um dos perigos do ensino é “aquele que consiste em evitar o confronto com a variabilidade caótica através da acomodação do corpo e/ou do espírito a modelos de vida, a modelos de conduta, a modelos conceituais, a modelos científicos, a modelos estéticos e assim por diante” (ORLANDI, 2011, p. 150). Os combates entre caos e pensamento são permanentes. O caos “é o inimigo aliado do pensar que o enfrenta. Por quê? Porque os encontros intensivos entre ambos é que restauram a possibilidade de criação, a possibilidade do novo (...).” (ORLANDI, 2011, p. 150).

Aprender envolve uma abertura para a alteridade, algo que nos toma, nos arranca dos territórios costumeiros. Não basta nossa boa vontade,

mas implica em um agenciamento desejante. No aprendizado “a busca é desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as outras faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato” (ORLANDI, 2011, p. 148). Tese já presente em *Proust e os signos*, pois ali “aprender diz respeito essencialmente aos *signos*” (DELEUZE, 1987, p. 10), signos com que nos deparamos em certos encontros e que nos coagem a pensar” (ORLANDI, 2011, p. 148). Aprender implica o encontro intensivo com os signos. Encontro que transborda estruturas organizadas do ensino e ultrapassa a ideia de se tomar o outro como modelo. O signo implica a heterogeneidade como relação. Não se aprende fazendo como o outro, mas fazendo com. Será após o surgimento de Sexta-feira que Robinson rirá pela primeira depois do naufrágio. “Seria o primeiro efeito da presença de um companheiro? A faculdade de rir ter-lhe-ia sido dada ao mesmo tempo que uma sociedade, por modesta que fosse?” (TOURNIER, 2001, p. 128). Para ele, Sexta-feira tinha o rosto “desabrochado pelo riso, talhado todo ele para o riso” (TOURNIER, 2001, p. 190). E será Sexta-feira quem o iniciará em novas aprendizagens, após a explosão da ilha administrada. “Debatia-se na sua velha pele um novo Robinson, que aceitava, de antemão, deixar ruir a ilha administrada para se internar, atrás de um iniciador irresponsável, num caminho desconhecido” (TOURNIER, 2001, p. 167). Com ele e Speranza, Robinson foi se tornando outro, solar. As metamorfoses são múltiplas, atravessando seu corpo, a percepção do tempo, desfazendo uma subjetividade moldada pela forma-homem, levando-o a modos de subjetivação diferenciais.

Aprender implica em uma exposição, uma experimentação vital, uma abertura para ser afetado pelas diferenças. Para isso, é necessária certa presença e disponibilidade, um estado de alerta. A possibilidade de uma aprendizagem que se faz para além dos modelos, moldes, padrões, na experimentação. Deslocamento em relação ao já sabido, ao já conhecido, possibilitando uma abertura para a criação. Tal processo envolve riscos, pois não se trata de um caminho traçado de antemão.

Aprender é algo que depende do acaso dos encontros, das alianças que as circunstâncias permitem fazer, do impacto que se transmite dos sentidos ao pensamento, provocado por uma diferença sensível, que continua se diferenciando ao passar de uma faculdade a outra (da sensibilidade à memória, à imaginação, ao entendimento como faculdade produtora de conceitos). Nas palavras de Deleuze:

A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Idéia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (DELEUZE, 2006a, p. 237).

## Referências

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. rev. e atualizada. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 2006a.

\_\_\_\_\_. Causas e razões das ilhas desertas. In: \_\_\_\_\_. *A ilha deserta*. Artigo citado: tradução de Luiz Orlandi. Vários tradutores. São Paulo: Iluminuras, 2006b. p. 17-22.

\_\_\_\_\_. Michel Tournier e o mundo sem outrem. In: \_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 311-330.

\_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORLANDI, L. B. L. Deleuze- entre caos e pensamento. In: AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W. M. (Org.). *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento*. Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011. p. 145-154.

TOURNIER, M. *Vendredi ou les limbes du pacifique*. Paris: Gallimard, 1967.

\_\_\_\_\_. *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico*. 3. ed. Tradução de Fernanda Botelho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

*Data de registro: 30/05/2013*

*Data de aceite: 20/11/2013*

## EDUCAÇÃO MORAL E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS A PARTIR DE HABERMAS E KOHLBERG

Luiz Câmara \*

Marcelo Andrade \*\*

### RESUMO

O artigo aponta para uma educação que atente para a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas. Trata-se de um ensaio teórico motivado pela constatação da existência de relações conflitivas no cotidiano escolar, causadas, em geral, pela falta de reconhecimento e respeito às diferenças identitárias. Para fundamentar uma educação moral para a diversidade, buscou-se aprofundar o diálogo entre a ética do discurso de Jürgen Habermas e a psicologia do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg. A fim de superar alguns limites universalistas de Habermas e Kohlberg para o enfrentamento de problemas relativos às diferenças, suas abordagens foram cotejadas, respectivamente, com as críticas de Charles Taylor e Carol Gilligan. A partir dessa fundamentação teórica, o artigo assinala a importância de práticas pedagógicas que possibilitem que as diversas culturas se expressem e sejam reconhecidas como manifestações legítimas das diferentes identidades que configuram uma sociedade plural.

**Palavras-chave:** Habermas. Kohlberg. Educação moral. Diversidade.

### ABSTRACT

The article focuses on education that is attentive to the cultural diversity in contemporary society. It constitutes a theoretical essay motivated by the observation of the existence of conflictive relations in the school quotidian, caused, in general, by lack of recognition and respect for identity differences. In order to form a foundation for a moral education

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (2011). Doutorando em Educação pela PUC-Rio. *E-mail:* luizccamara@hotmail.com

\*\* Doutor em Ciências Humanas – Educação (2006) pela PUC-Rio. Cumpriu o Programa de Doutorado Parcial no Exterior (2005) na Universitat de València, Espanha. Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. *E-mail:* marcelo-andrade@puc-rio.br

for diversity, it was sought to deepen the dialogue between the discourse ethics of Jürgen Habermas and developmental psychology of Lawrence Kohlberg. With the aim of overcoming some universalist limits of Habermas and Kohlberg in facing problems regarding differences, their approaches were collated, respectively, with the criticisms of Charles Taylor and Carol Gilligan. On the basis of this theoretical foundation, the article stresses the importance of pedagogic practices that enable diverse cultures to be expressed and recognised as legitimate manifestations of different identities, configured in a plural society.

**Keywords:** Habermas. Kohlberg. Moral education. Diversity.

## Introdução

Este artigo se propõe a apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação moral que se atente para a diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas e, em especial, no contexto escolar. Trata-se do resultado de uma pesquisa teórica que objetivou fundamentar uma investigação mais ampla sobre a resolução de dilemas morais referentes à injustiça, ao preconceito e à discriminação no cotidiano de uma escola de ensino médio da cidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>.

A pesquisa foi motivada pela constatação da existência de muitas relações conflitivas no cotidiano escolar, causadas, em grande parte, pela falta de reconhecimento e respeito às diferenças identitárias, bem como, pelos limites na formação docente para lidar com esses conflitos. Essa realidade motivou a necessidade de se compreender que valores fundamentam as ações dos jovens e adolescentes que estão cursando o ensino médio, quando confrontados com as diferentes formas de diversidade (etnia, gênero, orientação sexual, geração, religião, origem geográfica,

---

<sup>1</sup> A pesquisa institucional contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) foi desenvolvida em um programa de pós-graduação em educação e contou com diferentes etapas e instrumentos metodológicos. Foram realizadas observações em duas escolas, grupos focais e entrevistas individuais, culminando com a elaboração de duas dissertações de mestrado, defendidas em 2011, além de outros artigos acadêmicos.

entre outras). A pesquisa partiu da hipótese de que uma maior compreensão do pensamento, ações e reações dos jovens estudantes pode contribuir para orientar professores, orientadores e coordenadores no planejamento de suas intervenções pedagógicas, objetivando a construção e reconstrução da moralidade e de posturas de respeito à alteridade.

O momento de vida dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, por estarem na adolescência, caracteriza-se pela presença de muitas dúvidas e, ao mesmo tempo, de muitas “certezas”, o que poderia ser interpretado como uma contradição própria da idade. Por outro lado, observa-se que o mundo adulto constantemente é alvo de questionamentos e a presença de regras e normas provoca, em geral, reações de desconforto e desobediência (LA TAILLE, 2000). A juventude e a adolescência também são momentos de construção e afirmação da própria identidade e da identidade do grupo de pertencimento, o que pode dificultar o reconhecimento e respeito pelas diferenças que se apresentam tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Os valores e crenças adquiridos no ambiente familiar, muitas vezes, são colocados em dúvida e precisam ser reafirmados, ou quando não, substituídos por outros para que o/a adolescente se torne um adulto com princípios que orientem suas ações e relações interpessoais.

São muitos os exemplos de práticas de preconceito e discriminação nas escolas (ANDRADE, 2009), algumas das quais concretizadas por meio do *bullying* e frequentemente denunciadas pelos meios de comunicação. Neste sentido, pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) para o INEP, em 500 escolas públicas do Brasil, em entrevista a mais de 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários, revelou que 99,3% dos entrevistados demonstram algum tipo de preconceito relativo às diferentes características identitárias: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e necessidades especiais (FIPE, 2009). Ainda segundo esta pesquisa, as principais vítimas dessas práticas discriminatórias são estudantes negros, pobres e homossexuais, os quais em muitos casos são discriminados, não apenas por seus colegas, mas também por dirigentes, professores e funcionários das escolas. Contudo, a pesquisa revela que a percepção do preconceito nem sempre é clara, posto que “os respondentes,

na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação” (FIPE, 2009, p. 352).

A Pesquisa Nacional da Saúde Escolar – 2009, realizada pelo IBGE, com alunos do 9º ano do ensino fundamental na faixa etária de 13 a 15 anos, de 6.780 escolas públicas e privadas, revelou que 30,8% dos entrevistados foram vítimas de *bullying* no período de 30 dias que antecederam a pesquisa, sendo que 25,4% disseram ter sofrido raramente ou algumas vezes e 5,4% que sempre sofrem este tipo de violência<sup>2</sup>. Em geral, as agressões são motivadas pela presença de algumas características socialmente estigmatizadas (GOFFMAN, 1980).

Estas pesquisas corroboram tanto as observações da pesquisa institucional a que este estudo teórico buscou fundamentar quanto os relatos de quem vivencia o cotidiano das escolas. Esta realidade coloca aos professores e gestores educacionais o desafio de proporcionar espaços e práticas de diálogo sobre a tensão entre as exigências de igualdade e o respeito às diferenças. O espaço e o tempo da escola podem ser repensados de forma que as diversas características individuais e de grupo sejam conhecidas e reconhecidas enquanto expressões legítimas das várias identidades que estão em processo de constituição. Uma educação moral que possibilite a formação de sujeitos eticamente autônomos e sensíveis às diferenças nos parece ser o caminho que possibilitará um avanço rumo a relações interpessoais e sociais mais respeitosas das diferentes identidades que configuram uma sociedade plural.

Para fundamentar uma educação moral para a diversidade, buscamos, nos limites deste ensaio, um diálogo entre a filosofia moral de Jürgen Habermas e a psicologia do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg. O primeiro opta por uma fundamentação da moralidade que não privilegia conteúdos morais substantivos, mas sim procedimentos de análise dos diferentes conteúdos que cada cultura particular possa vir a propor. O segundo constrói, a partir de observações empíricas, uma explicitação do processo de desenvolvimento moral desde a infância

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2010.

até a fase adulta, que nos permite pensar intervenções pedagógicas que contribuam com a superação das dificuldades de convivência com as diversidades no ambiente escolar.

### **Habermas: do eu penso para o nós argumentamos**

A ética do discurso de Habermas apresenta alguns elementos substantivos para fundamentar uma educação moral que se atente para as diferenças dentro do cotidiano escolar. Não há, aqui, a pretensão de esgotar todos os elementos da reflexão moral de Habermas, o que seria inviável dentro dos limites e do que se propõe este ensaio, mas apenas os aspectos mais significativos para a reflexão ora apresentada.

A ética do discurso encontra-se inscrita nas éticas deontológicas e cognitivistas que vêm, desde Kant, defendendo a ideia de que as questões práticas (do agir) podem ser objeto de fundamentações racionais. Ao corroborar Kant, Habermas (2003) propõe um caminho dialógico e uma consequente superação do caráter monológico da moral kantiana, mantendo sua pretensão de universalidade, mas se afastando de uma possível subjetividade dos princípios de orientação das ações humanas. Segundo Cortina (1993, p. 170), trata-se do necessário câmbio do “*eu penso*” para o “*nós argumentamos*”. Cumpre registrar que, para a filósofa, uma ética que tem como centro o diálogo em nada se opõe ao caráter normativo do fenômeno moral, tal qual cumpre a ética kantiana. Como toda ética deontológica, a ética do discurso busca os fundamentos racionáveis para o fato de que exista e de que deva existir os juízos normativos centrados no dever. Assim, Habermas (2003, p. 86) estabelece um “princípio” que necessita pressupor um acordo entre todos os indivíduos possivelmente envolvidos nas consequências da aceitação de determinada norma de ação, propondo que “de acordo com a ética do Discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma”.

É importante ressaltar que, em decorrência do estabelecimento desse princípio, segundo o qual a aceitação das normas depende do diálogo, cada indivíduo realiza sua reflexão não apenas levando em conta

os interesses de todos os envolvidos, mas, além disso, entra num processo de cooperação com os demais na busca de um consenso.

Habermas (2003, p. 79) define como comunicativas as interações, nas quais há acordo sobre a coordenação dos planos de ação, sendo que este acordo se baseia no “reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”, compreendidas como pretensão de verdade, correção e sinceridade. Os envolvidos nessas interações devem aceitar como pressuposto que seus interlocutores dizem o que acreditam ser verdadeiro e correto.

A necessidade do diálogo entre todos os concernidos, para a validação das normas, é defendida por Habermas (2003), por considerar que a “*vontade comum*” só pode ser constituída na argumentação com apresentação de razões. É a partir daí que o consenso deve ser construído. A participação de todos possui uma dupla importância: (1) permite que cada um reveja a perspectiva de seus próprios interesses pela confrontação com os interesses dos demais e (2) possibilita que sua perspectiva esteja exposta às críticas dos outros.

A expressão “ética do discurso”, segundo Habermas (1999), pode suscitar, entretanto, interpretações equivocadas, o que exige que se esclareça como sua teoria se relaciona com questões relativas ao uso pragmático, ao uso ético e ao uso moral da razão prática.

O *uso pragmático da razão* é aquele que se dirige aos problemas práticos<sup>3</sup>, os quais devem ser solucionados em função de um determinado fim já reconhecido e aceito pelo agente. Neste caso, a decisão que se deve tomar está já, em parte, determinada pelo objetivo final que se quer alcançar. A vontade, neste caso, já está condicionada por desejos e valores. O que entra em seu cálculo são as técnicas e estratégias, de origem empírica, que se referem ao melhor modo de se proceder para a solução mais eficiente possível do problema que se apresenta.

O *uso ético da razão prática*, por sua vez, refere-se às escolhas relativas ao tipo de vida que se queira levar e ao tipo de pessoa que se deseje ser. Habermas (1999) toma emprestado de Taylor (2005) a terminologia “valorização forte” para distinguir a orientação ética de uma orientação pragmática (que seria uma valorização fraca). As valorizações fortes

---

<sup>3</sup> O termo é utilizado aqui significando um fazer cotidiano.

dizem respeito à compreensão de si, ao caráter e à própria identidade. Por se referir a decisões existenciais, as escolhas do uso ético da razão possuem importância especial e necessitam, conseqüentemente, que sejam fundamentadas. Consideradas decisões axiológicas de importância são tratadas, pela tradição aristotélica, como decisões que indicam e orientam uma forma de vida que seja possível de ser fundamentada e identificada com o ideal de bom, não apenas com o possível ou o oportuno.

Distinguindo-se do uso pragmático e do uso ético, o *uso moral da razão prática*, por sua vez, muda o sentido da reflexão sobre “o que devo fazer”. Agora entram no cálculo das escolhas os interesses dos outros, o que pode conduzir a conflitos que devem ser regulados com imparcialidade, em função não do que é útil ou bom para mim, mas do que é justo para todos os envolvidos. Seguindo a tradição da ética kantiana, o uso moral da razão prática prima pela busca de critérios de justiça que possam ser aceitos e fundamentados racional e universalmente. A centralidade da reflexão moral é determinada pelo “respeito simétrico que cada um revela em relação à integridade de todas as outras pessoas” (HABERMAS, 1999, p. 106). Neste sentido, somente com a possibilidade de generalização sob a perspectiva de todos é que determinada máxima pode adquirir a concordância geral e ser digna de reconhecimento moral amplo.

A partir dessa distinção entre os três usos da razão prática, Habermas (1999) explicita que a ética do discurso se propõe a elaborar uma teoria do uso moral da razão, uso que pode ser fundamentado a partir de argumentos racionalmente construídos. Falta, entretanto, às pretensões de validade dos enunciados morais a referência a um único mundo objetivo, fundada no uso comunicativo da linguagem, que os enunciados factuais dispõem. O que garante, portanto, que uma norma bem fundamentada em um discurso prático deva ser reconhecida com pretensão de validade universal? O que abona as pretensões de validade morais, se estas são levantadas para relações de um mundo social que não é independente dos atores morais?

É de outra maneira que as convicções morais são colocadas à prova – “não pelo sucesso da manipulação de processos autônomos, mas pela solução consensual de conflitos de ação, que só pode ser bem-sucedida contra o pano de fundo de convicções normativas *intersubjetivamente partilhadas*” (HABERMAS, 2004, p. 289, grifos do autor). O “pôr à

prova” ocorre em um contexto semelhante ao do próprio discurso, “no *médium* da comunicação linguística” (HABERMAS, 2004, p. 289). A possível resistência, que coloca à prova a validade de tais enunciados, tem sua origem na falta de consenso com os outros indivíduos e só pode ser vencida por processos de aprendizagem moral, os quais possibilitam que as partes em conflito ampliem o mundo social, que cada vez mais se torna seu, e se incluam de forma recíproca.

Desse modo, partilhamos da suposição de que a moral que deve ser considerada válida se estende a um mundo social comum, o qual deve incluir, em condições de igualdade, todas as pessoas, suas diferentes identidades e suas pretensões. Este mundo social deve ser visto, todavia, mais como uma tarefa do que como um dado, pois “na dimensão social, os envolvidos devem apenas produzir uma perspectiva do nós inclusiva<sup>4</sup>, mediante a adoção recíproca de suas perspectivas” (HABERMAS, 2004, p. 294).

Neste sentido, o princípio da ética do discurso não pretende fornecer normas substantivas e justificadas, mas presta-se ao exame da validade de normas propostas e consideradas como hipóteses quando surgem conflitos de ação em determinadas situações. O discurso prático só tem sentido quando os agentes consideram como sua a tarefa de buscar soluções consensuais em uma matéria controversa, a qual interessa a todos.

Por possuir este caráter puramente formal e procedimental, a ética do discurso é alvo de muitas críticas por pensadores que atribuem importância fundamental aos ideais e crenças na orientação das ações. Para Taylor (2005), a ética defendida por Habermas não apresenta fundamentos que justifiquem a necessidade de agir moralmente e nos mobilizem para tal. O filósofo canadense argumenta que somente um bem que seja colocado como meta superior a se atingir, a saber, uma perspectiva de uma boa vida, pode motivar os seres humanos a agirem moralmente. A crítica de Taylor chama a atenção para o importante problema da motivação, questão que não nos parece ser uma preocupação central da ética do discurso. Taylor (2005)

---

<sup>4</sup> Essa perspectiva pode ser compreendida a partir do conceito piagetiano de “descentração”, que se refere ao processo de considerar cada vez mais as perspectivas dos outros, rumo a uma hipotética inclusão completa de todas as perspectivas possíveis.

parece não levar em conta, igualmente, a distinção que Habermas (1999) faz entre os usos moral e ético da razão prática. Este não desconsidera a importância das escolhas que se referem à forma de vida que se queira viver, as quais são fruto das relações com todos aqueles que compartilham nosso espaço social e das identidades coletivas forjadas historicamente. Ao fazer a distinção entre esses dois usos da razão prática, Habermas (1999) deseja escapar do equívoco de se colocar uma concepção de vida boa como o referencial a ser imposto a minorias culturais, ainda que esta concepção seja partilhada por um grande número de pessoas ou mesmo por diversas culturas.

Numa perspectiva semelhante à de Taylor (2005), Cortina (1996, p. 60) argumenta que “é quase impossível averiguar o que é justo se não tivermos uma ideia precedente dos ideais de uma vida digna ou boa, assim como é impossível esboçar um ideal de felicidade sem levar em conta as exigências de justiça”. Reconhecendo a necessária inter-relação entre o bom e o justo, Cortina (1996) defende também a delimitação dos conceitos. Argumenta que o justo se refere ao que é exigível e como tal se torna obrigação moral para qualquer ser racional que queira pensar e agir moralmente. “Donde podemos concluir que é moralmente justo aquilo que satisfaz aos interesses universalizáveis” (CORTINA, 1996, p. 62). Moralmente justo é algo que se faz sempre necessário e assim universalizável para todo ser racional que queira ser moral, isto é, que não queira estar aquém de uns mínimos de justiça que garantam a dignidade humana. Por sua vez, o bom ou a concepção de vida boa é aquilo que causa felicidade, ou seja, autorrealização por alcançar os fins que nos propusemos intencionalmente ou não. O bom não pode ser exigido dos outros seres racionais, pois se trata fundamentalmente de uma realização subjetiva, pessoal e intransferível, o que é bom para um pode não ser bom para outros.

Pizzi (2005) vê na argumentação de Cortina (1996) uma revisão crítica da ética do discurso. A ética do discurso, como argumentamos, trata-se de uma revisão crítica do deontologismo kantiano. Se para Kant a universalidade dos princípios morais estaria preestabelecida pela reflexão solitária e necessária de todos os seres racionais, para a ética discursiva, o formalismo solipsista kantiano deve ser substituído pelo procedimento do acordo consensual entre todos implicados mediante um diálogo em condições de simetria.

Tal como Taylor (2005) e Cortina (1996), Pizzi (2005) defende que a limitação do procedimentalismo dialógico habermasiano estaria em sua omissão sobre formas concretas de vida boa, de modelos comunitários de virtude, de propostas tangíveis de felicidade. Se uma proposta ética quer ser uma articulação entre fins particulares e fins universais não pode, segundo Pizzi (2005), desconsiderar as formulações do que venha a ser uma vida boa ou feliz nos diferentes contextos que pretende ser aplicada. Sendo assim, a teorização de Cortina (1996) seria uma nova planificação na descrição e na justificação daquilo que podemos denominar como a dimensão moral da ação comunicativa proposta por Habermas. No entanto, o diferencial de Cortina (1996) estaria em não reduzir a reflexão sobre o âmbito das normas morais (ética) ao âmbito da reflexão sobre as normas jurídicas (direito), tal como crítica apresentada em seus comentários ao trabalho *Facticidade e validade* (HABERMAS, 1998).

Em que pese às críticas de Taylor (2005) e Cortina (1996), vale registrar, no entanto, que a preocupação de Habermas, ao propor uma ética procedimental, é responder àqueles que já estão motivados a agir moralmente, pressupondo que tenham a capacidade e abertura de espírito para colocarem em suspenso suas próprias crenças, ou seja, suas “avaliações fortes” e, discutindo os argumentos apresentados por seus interlocutores, busquem o consenso possível, o qual poderá exigir que revejam seus próprios valores. Poder-se-á objetar, ainda, que este agente moral é uma idealização, um sujeito que não existe concretamente.

É aqui que a filosofia moral de Habermas se encontra com a psicologia do desenvolvimento de Kohlberg, pois esta oferece caminhos para se compreender como ocorre o processo de aprendizagem moral pelo qual a criança, em estado de anomia, faz seu percurso para se tornar um adulto moralmente autônomo.

### **Kohlberg: da heteronomia aos princípios**

O psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg aprofunda a ideia dos estágios do desenvolvimento moral e estabelece três níveis de juízos morais, os quais se subdividem em dois estágios cada um. Kohlberg (1992) concorda com Piaget no entendimento de que os níveis e estágios

se desenvolvem em uma sequência e se constroem por um processo de aprendizagem a partir da interação do indivíduo com seu meio social e cultural. Para fundamentar que o nível seguinte é mais amadurecido que o anterior, o psicólogo do desenvolvimento moral toma como critério o princípio de justiça, em consonância com a filosofia moral habermasiana, compreendido como regulação igualitária e recíproca dos direitos e deveres, que proporciona o equilíbrio das ações e relações sociais.

Fundamentados em diferentes perspectivas filosóficas sobre a moralidade, Kohlberg (1992) considera que existem quatro grupos de orientações morais: (1) ações baseadas em normas e regras estabelecidas com o objetivo de manter a ordem moral e social; (2) ações referenciadas nas consequências boas ou más para o bem estar dos agentes e dos demais envolvidos; (3) ações definidas pela imagem de um “eu ideal” e virtuoso, pelos motivos ou virtudes do agente moral; (4) ações referenciadas na liberdade, igualdade e reciprocidade que determinam o ideal de justiça. Ao optar por esta última orientação não desconsidera que todas podem ser utilizadas por um indivíduo para pautar suas ações, todavia afirma que em sua essência a estrutura da moralidade é a justiça.

El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente e cuestionarse la necesidad de justicia (KOHLBERG, 1992, p. 197).

Kohlberg considera, assim, que existem alguns pressupostos filosóficos ou metaéticos que devem ser aceitos para que um estudo, como o seu, que se utilize dos conceitos de níveis e estágios de desenvolvimento seja efetuado. Esses pressupostos posicionam o pesquisador frente a questões que não possuem caráter científico, nem ético-normativo, mas analítico e crítico, questões lógicas, epistemológicas ou semânticas, sobre, por exemplo, o significado de expressões como “moralmente correto” e de termos como “bom”. São questões metaéticas no sentido de se perguntar criticamente sobre o lugar de onde e a partir de que visão de moralidade o pesquisador parte. A explicitação destes pressupostos

filosóficos<sup>5</sup> possibilita, ao mesmo tempo, a compreensão de seus critérios de classificação dos raciocínios morais, bem como sua concepção de uma possível moralidade que possa ser considerada universal, o que não o isenta de possíveis discordâncias e críticas.

Como uma teoria cognitivista e evolutiva, os estudos de Kohlberg consideram que a criança ou o adolescente não se adapta simplesmente ao ambiente, mas são por ele estimulados e provocados a reorganizar suas estruturas de pensamento. Neste sentido, existem fatores sociais que contribuem para o desenvolvimento das estruturas de raciocínio moral, como: (1) as “oportunidades de troca de papéis”, ou seja, a inserção em ambientes sociais nos quais possa se colocar no lugar dos outros e estar consciente de seus pensamentos e sentimentos; (2) a “atmosfera moral”, compreendida como a percepção que os membros de determinada instituição (família, escola, entre outras) possuem do modo como são tratados os direitos e os deveres fundamentais, e de como é administrada a cooperação social; e (3) a possibilidade de vivenciar conflitos cognitivos e morais, que podem ocorrer quando se é exposto a situações que provocam contradições internas na estrutura de raciocínio utilizada para a resolução de problemas.

Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento do raciocínio moral se situa em uma sequência mais ampla de desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, dentro da qual se encontram também o desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção social. Ele adverte, entretanto, que assim como o raciocínio lógico formal não é suficiente para garantir um raciocínio moral avançado, este último também não é suficiente para a conduta moral, os quais dependem, também, de fatores motivacionais. Porém, sua teorização se propõe a identificar os níveis de desenvolvimento do raciocínio, não do agir moral.

A partir de suas pesquisas empíricas longitudinais, Kohlberg (1992) estabelece três níveis de raciocínio moral, definidos em função da relação dos indivíduos com as convenções sociais e morais estabelecidas.

---

<sup>5</sup> São nove os pressupostos filosóficos com os quais Kohlberg (1992) fundamenta sua teoria do desenvolvimento moral: (1) neutralidade das definições da moralidade; (2) fenomenalismo da moralidade; (3) universalismo; (4) prescritivismo dos juízos morais; (6) formalismo; (7) principialidade; (8) construtivismo; (9) pressuposto da justiça.

No primeiro nível, denominado *pré-convencional*, encontram-se, segundo Kohlberg, a maioria das crianças menores de nove anos, alguns adolescentes e muitos adolescentes e adultos que cometem crimes ou contravenções. Neste nível, o indivíduo não compreende as normas e convenções bem como sua importância para o convívio em sociedade e as vêem como algo externo a eles. No nível *convencional*, no qual se encontra a maioria dos adolescentes e adultos de muitas sociedades, há a conformidade e manutenção da autoridade, das normas e acordos sociais, pelo simples fato de estarem estabelecidos enquanto tais. Ocorre aqui uma identificação entre o “eu”, as regras e as expectativas dos outros, em especial das autoridades. No terceiro e mais elevado nível de moralidade, que é alcançado apenas por uma minoria de adultos, o indivíduo, em geral, mantém e compreende as regras e normas sociais e morais. No entanto, esta aceitação está baseada em princípios que fundamentam as regras e normas. Este nível é denominado *pós-convencional*, pois o indivíduo se posiciona além da regra, além da convenção social, avaliando e validando-as mais a partir de princípios do que pelo fato de serem acordos já estabelecidos.

Os seis estágios, por sua vez, foram delineados a partir da aplicação de dilemas morais por Kohlberg e seus colaboradores, os quais fazem referência a quatro problemas ou aspectos de justiça. Seus dilemas tratam de problemas referentes à *justiça distributiva*, ou seja, a forma como são distribuídos os bens desejáveis da comunidade, que se utiliza de operações de igualdade, mérito ou equidade. Tratam também de questões de *justiça comutativa*, centradas em acordos voluntários e contratos estabelecidos. Um terceiro problema de justiça tratado em alguns dos dilemas se refere à *justiça corretiva* que administra a restituição ou compensação em função de um direito violado. Por fim, em sua descrição dos estágios, Kohlberg identifica um aspecto da justiça que se aplica aos três anteriores, que é a questão da *justiça processual*, derivada das preocupações com o equilíbrio das perspectivas que, por sua vez, possibilita a verificação da validade do raciocínio moral, pelas operações de reversibilidade e universalidade.

Na descrição dos estágios morais, há ainda que considerar cinco operações de justiça: (1) igualdade, (2) equidade, (3) reciprocidade, (4) troca de papéis e (5) universalidade da justiça, que se desenvolveriam idealmente apenas no sexto e mais maduro estágio de desenvolvimento. A

*operação de igualdade* pode ser definida pelo reconhecimento de que todas as pessoas possuem o mesmo valor moral e tem idêntico direito aos bens e à consideração de seus interesses. A *operação de equidade* é compreendida como uma distribuição desigual que objetiva compensar uma desigualdade pré-existente à situação atual, através de uma distribuição de bens ou consideração de interesses de forma desproporcional, privilegiando aqueles que anteriormente estavam em desvantagem. A *reciprocidade* é uma operação de justiça que implica igualdade e equidade e considera o justo como o merecido, em função do mérito, da virtude ou do desvio da conduta. Neste sentido, a recompensa ou o castigo devem ser distribuídos em consonância com o grau de bem ou mal de determinada postura. A *operação de troca de papéis* possibilita que o agente moral leve em conta as perspectivas dos outros, buscando e aceitando a solução para determinado dilema independentemente de sua situação particular. A *universabilidade* é uma operação que se encontra estreitamente vinculada à igualdade e à equidade, pois se refere ao questionamento sobre a possibilidade de todos poderem considerar como válida ou correta determinada postura ou ação.

Estas cinco operações e os quatro problemas ou aspectos da justiça (distributiva, comutativa, corretiva e processual) são utilizados como critérios que constituem as descrições dos estágios, juntamente com as perspectivas sociomorais sobre as normas, ou seja, a postura considerada boa ou aceitável, as razões para se agir corretamente e a percepção social. Neste sentido, cada estágio é descrito a partir da discussão das perspectivas sociomorais, das operações e dos problemas de justiça.

A teoria dos níveis e estágios do desenvolvimento moral deve ser vista como uma tentativa de reconstrução dos raciocínios morais a partir dos critérios de justiça. Em cada estágio, os dilemas morais são resolvidos com um maior grau de generalidade e universalização desses critérios, sendo que o sexto e último estágio é uma construção teórica, que segundo Kohlberg (1992, p. 272), mesmo que não se encontre evidências empíricas de sua existência, deve ser mantido como um estágio “para se definir a natureza e o ponto final do tipo de desenvolvimento que estamos estudando”.

A teoria kohlbergiana tem sido reconhecida como uma importante perspectiva cognitiva e estrutural, entre outras razões, por considerar vários aspectos psicológicos e filosóficos e basear-se em dados empíricos

colhidos em diferentes culturas, o que de certo modo atenua o risco de uma postura etnocêntrica em sua interpretação. Entretanto, foram muitas as críticas feitas desde sua divulgação.

A psicóloga norte-americana Carol Gilligan dirige sua crítica à ênfase que Kohlberg dá à justiça em sua teoria e propõe o cuidado e a responsabilidade como referência para se compreender o desenvolvimento da moralidade. Em sua crítica, assinala que para a descrição dos seis estágios, Kohlberg (1992) baseou-se empiricamente em estudos feitos exclusivamente com homens, desconsiderando a visão feminina. Consequentemente, ao realizarem julgamentos morais a partir do critério do cuidado com os outros e do interesse em se manter as relações interpessoais, as mulheres são subavaliadas pela escala de Kohlberg (1992), pelo equívoco, segundo a pesquisadora, de suas respostas serem interpretadas como se tomassem por base para a ação moral o desejo de agradar ou obter o reconhecimento dos outros.

Gilligan (1997) leva em conta a experiência das mulheres e elabora uma estrutura de desenvolvimento e uma concepção de moralidade diversa da descrita por Kohlberg (1992). Para ela, os problemas morais surgem menos de direitos em disputa do que de responsabilidades conflitantes e exige um modo de pensar mais contextual do que abstrato. Segundo sua concepção, o insucesso das mulheres em seu desenvolvimento dentro dos limites do sistema de Kohlberg (1992) deve-se à diferente estruturação que fazem do problema moral.

Na visão de Gilligan (1997), a tendência dos estudiosos do desenvolvimento de tomarem como referência para suas pesquisas a experiência masculina tem sua origem em Freud, que edificou sua teoria do amadurecimento psicosssexual, e teve como culminância a elaboração do conceito de “complexo de Édipo” a partir da vivência de crianças do sexo masculino. Após tentativas frustradas de ajustar a mulher à sua concepção de homem, Freud foi obrigado a reconhecer diferenças no desenvolvimento feminino, cuja consciência considera menos impessoal e mais dependente das emoções do que o pensamento masculino. Como consequência, segundo Gilligan (1997), para Freud as mulheres demonstram um sentido de justiça menor e são mais propícias a serem influenciadas por sentimentos em seus juízos do que os homens.

Gilligan (1997) aponta que, também Piaget, em seu estudo sobre as regras dos jogos infantis, considera que os rapazes, ao deixarem a infância com maior propensão à elaboração legal de regras e à resolução de conflitos por critérios de justiça, são mais desenvolvidos que as moças, já que elas possuiriam uma atitude mais flexível, condescendente, mais preocupadas com as relações. Para a psicóloga norte-americana, Kohlberg (1992) se mantém no mesmo caminho ao eleger a moralidade dos direitos (justiça) como uma moralidade pós-convencional, portanto mais amadurecida, classificando a moralidade da responsabilidade (cuidado) como convencional, por conseguinte mais imatura.

Gilligan (1997) argumenta que a suposta inferioridade moral da mulher, que se manifesta em sua resistência em elaborar juízos concisos, pode ser resultado de sua sensibilidade para com as necessidades e pontos de vista dos outros, de sua preocupação em manter a coesão das relações humanas. Por outro lado, a maturidade, segundo as teorias que privilegiam a experiência masculina, é intrinsecamente vinculada à autonomia pessoal, sendo considerado como uma fraqueza feminina e indício de dependência, o interesse em manter os relacionamentos. Essa visão aparece de forma mais explícita nos estereótipos de masculinidade e feminilidade, que sugerem que o pensamento autônomo e a capacidade para decidir com clareza e agir com firmeza são qualidades masculinas e indesejáveis para as mulheres. Entretanto, olhando por outra perspectiva, tais estereótipos

refletem um conceito de idade adulta que é, ela própria, desajustada, valorizando a separação do ser individual em detrimento da relação com os outros e inclinando-se mais para uma vida autônoma de trabalho do que para a interdependência com o amor e o carinho (GILLIGAN, 1997, p. 34).

Gilligan (1997) assevera que, ao basear-se nas experiências masculinas para explicar o desenvolvimento da moralidade, a teoria de Kohlberg tem dificuldade de ajustar sua lógica à experiência das mulheres, que segundo ela, interpretam os problemas morais priorizando as relações interpessoais. Desse modo, surge um problema de interpretação que obscurece a compreensão do desenvolvimento feminino, o qual está marcado por uma concepção característica das relações humanas.

Diferentemente de Kohlberg (1992), que distingue seus três níveis de desenvolvimento moral – *o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional* – tendo como referência o modo como as convenções e normas sociomorais são compreendidas, Gilligan (1997) propõe outra referência e outra classificação de níveis de desenvolvimento que não se definem pela compreensão e relação entre convenções e normas, mas a partir da relação entre a preocupação consigo mesma e com os outros. Para ela, o modo como as mulheres elaboram o problema moral

liga o desenvolvimento do seu pensamento moral a mudanças no seu entendimento de responsabilidade e relacionamento, tal como os conceitos de moralidade, como justiça, ligam o desenvolvimento à lógica da igualdade e da reciprocidade. Logo, a lógica subjacente a uma ética da preocupação com os outros é uma lógica psicológica das relações, em contraste com a lógica formal de honestidade que é uma lógica de regras de justiça (GILLIGAN, 1997, p. 119).

Gilligan (1997) postula que também há uma sequência no desenvolvimento da “ética da preocupação com os outros” que se inicia com uma postura egocêntrica, que ela designa “*preocupação com o próprio eu*”. Após a superação dessa fase egocêntrica, os outros aparecem como aqueles que merecem os cuidados das mulheres, que excluem a si próprias de suas preocupações. É a fase do “*cuidado com os outros*”, nível de desenvolvimento do raciocínio moral, em que a o autossacrifício é valorizado como o ideal de virtude feminina. A terceira perspectiva se dá com a superação do conflito e do desequilíbrio entre o autossacrifício em função dos outros e o egocentrismo, e coloca a ênfase na dinâmica das relações superando esta tensão, dando origem a uma nova forma de compreender as relações como uma “*interconexão do eu com o outro*”. Gilligan (1997) considera que o desenvolvimento de uma ética do cuidado é fruto de uma progressiva e mais adequada compreensão da relação de interdependência entre o eu e o outro.

As ponderações que Gilligan (1997) apresenta em sua crítica à teoria do desenvolvimento de Kohlberg (1992) não podem ser desconsideradas, pois chama a atenção para possíveis e importantes diferenças de raciocínio

e da visão de moralidade entre diferentes identidades, no caso estudado, a diferença de gênero. Uma teoria que privilegie uma dessas maneiras de pensar e de se posicionar frente aos problemas morais em detrimento da outra deve ser questionada e revista.

Ao apresentar a preocupação com a manutenção das relações e do cuidado com os outros, Gilligan (1997) afirma que a sua perspectiva não exclui a de Kohlberg. No entanto, ela questiona algumas classificações de raciocínios morais consideradas menos amadurecidas e oferece novas perspectivas de entender a moralidade. Todavia, há que se considerar que, como a própria autora reconhece (GILLIGAN, 1997, p. 199), seus dados “foram colhidos num momento particular da história, a amostragem foi pequena e as mulheres não foram selecionadas para representarem uma população maior”, o que limita a possibilidade de generalização. Biaggio (2002) adverte, igualmente, que alguns pesquisadores que se dedicaram a investigar a presença de diferenças de gênero nas avaliações de Kohlberg (1992) não encontraram evidências que as comprove. Segundo Eckensberger (*apud* BIAGGIO, 2002), estudos feitos em Israel, entre 1970 e 1980, demonstram estágios de desenvolvimento mais amadurecidos em meninas do que em meninos. Biaggio (2002, p. 85) afirma, ainda, que o apoio à hipótese de Gilligan (1997) foi parcial e acrescenta que “uma interação entre orientação moral e tipo de dilema foi encontrada, com dilemas pessoais eliciando mais combinação de cuidado com justiça, e dilemas impessoais mais orientação para a justiça”.

Ao responder às críticas de Gilligan (1997), Kohlberg (1992) concorda que sua teoria reflete uma maior compreensão do desenvolvimento da personalidade masculina do que da feminina e que sua pesquisa inicial partiu da concepção piagetiana da moralidade como justiça e do conceito de autonomia como ideal do desenvolvimento moral. Concorda também que a maior parte de seu trabalho foi baseada nas análises longitudinais dos dados de sua primeira amostra composta apenas de homens.

Nunca afirmé de forma directa que los hombres tengan un sentido de la justicia más desarrollado que las mujeres. [...] sugerí que las mujeres jóvenes y adultas podrían estar menos desarrolladas que los hombres en la secuencia de estadio de la justicia, por las mismas razones que

los hombres de clase trabajadora estaban menos desarrollados que los hombres de clase media (KOHLBERG, 1992, p. 330).

Para Kohlberg (1992), as perspectivas de justiça e de cuidado são utilizadas de forma entrelaçada na busca de soluções para os problemas morais e não há diferenças significativas entre as experiências que promovem o desenvolvimento dos raciocínios de justiça e as que proporcionam o desenvolvimento da responsabilidade e do cuidado com os outros.

A orientação para o cuidado e a responsabilidade, defendida por Gilligan (1997) como referência para o desenvolvimento da moralidade, poderia ser interpretada no mesmo sentido das ações denominadas “supererrogatórias”, que como nos lembra Habermas (2004), são consideradas boas e corretas, mas não podem ser igualmente exigidas de todos, e sim decididas em função de motivações individuais. De modo semelhante, a relação entre as perspectivas do cuidado e da justiça poderia, igualmente, ser compreendida como a relação entre os mínimos e máximos éticos (CORTINA, 2005, 2008; ANDRADE, 2009), sendo as orientações de justiça interpretadas como os mínimos éticos, sem os quais não é possível considerar a moralidade de uma ação, e a preocupação e cuidado com os outros conforme máximos éticos, que podem ser esperados e desejados, entretanto isentos do caráter de obrigatoriedade.

O destaque dado à crítica de Gilligan se deve a sua relação com a temática do preconceito e discriminação de gênero e ao seu questionamento à pretensão de universalidade da teoria kohlberguiana. Essa pretensão é também partilhada por Habermas, e criticada pelos relativistas éticos. Neste sentido, a filosofia moral habermasiana e a teoria do desenvolvimento de Kohlberg, ao partilharem pressupostos comuns, são, de certo modo, alvo das mesmas críticas que não devem ser desconsideradas.

### **Habermas, Kohlberg e uma educação para a diversidade**

Habermas (2003) reconhece que há um paralelo entre a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg e a sua filosofia moral, o que, por um lado, demonstraria que os princípios da ética do discurso são

corroborados pelas observações e conclusões empíricas da psicologia do desenvolvimento e, por outro, explicitaria os fundamentos filosóficos desta. Um discurso prático, segundo o princípio da ética do discurso, exigiria que os sujeitos envolvidos tivessem a capacidade de se colocar em uma posição de observador imparcial das diversas situações e posições apresentadas. Para tal, deve-se pressupor que estejam no sexto estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg, o qual considera as regras a partir de princípios universais de justiça, que, segundo a ética do discurso, dependem da anuência de todos os envolvidos para serem aceitos como moralmente válidos.

Para Habermas (2003), ao chegar ao nível pós-convencional de desenvolvimento moral e no estágio seis, o mundo social organizado e fundamentado por sistemas normativos estabelecidos, seja por costume ou tradição, é vivenciado como hipotético e colocado a distância pelos sujeitos. Os sistemas normativos perdem sua fundamentação e necessitam de outro embasamento, o qual, só pode ser obtido com a reorganização e análise da validade das normas e princípios anteriormente aceitos em processo discursivo que possibilite sua universalização. Independentemente das divergências entre os sujeitos, oriundas de seu pertencimento social, político ou cultural, só é possível se colocar em um “ponto de vista moral”, o qual se subtraia à controvérsia, quando numa posição de aceitação da validade das visões diferentes, mesmo que radicalmente divergentes.

Ao lembrar que Kohlberg considera a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro como um aprendizado, no qual as estruturas cognitivas presentes no sujeito nos estágios anteriores são reformuladas, Habermas (2003) afirma que a ética do discurso está em concordância com esta concepção construtivista da aprendizagem. Ao avançar de um estágio para o outro, o sujeito resolve os problemas morais de modo mais elaborado que no anterior, sendo capaz de compreender o seu próprio desenvolvimento moral como uma aprendizagem.

Segundo Habermas (2003, p. 155), a formação discursiva da vontade é compreendida “como uma forma de reflexão do agir comunicativo”, que provoca uma mudança de atitude dos envolvidos, ao deixar em suspenso a validade de uma norma controversa, a qual só merecerá ser considerada válida, após ser objeto de contestação entre os que a propõem e os que a

ela se opõem. Neste sentido, o consenso almejado é também fruto de uma construção, que ocorre por uma reestruturação dos modos de pensar dos participantes do discurso prático.

Na concepção de Kohlberg (1992, p. 20), toda prática educativa deve ter como ponto de partida “as ideias de justiça e o direito de toda criança e adulto à liberdade e dignidade humanas” e ter o seu desenvolvimento como objetivo. Ao identificar que a partir de um conflito cognitivo provocado pela discussão de dilemas morais hipotéticos ou reais, há um processo de maturação do raciocínio moral em direção a estágios mais elevados, Kohlberg (1992) se dedica a pensar e elaborar propostas de intervenções educativas, em consonância com o ponto de vista de Dewey (1980), segundo o qual a educação moral dever ser compreendida como desenvolvimento e não como adaptação à moralidade socialmente estabelecida.

Em sua proposta de educação moral, baseada na teoria dos estágios de raciocínio e no pressuposto de que a discussão de situações dilemáticas, hipotéticas ou reais provoca conflitos que mobilizam as estruturas cognitivas em direção a estágios mais maduros de raciocínio moral, Kohlberg (1992) propõe que sejam incorporados aos programas acadêmicos das escolas a prática do diálogo a partir de dilemas morais, bem como sejam revistas as relações interpessoais no espaço escolar. Considerando, com Durkheim (2008), que a moralidade é, em sua essência, social e que os sujeitos não se desenvolvem moralmente sem que a sociedade também avance, a escola deveria se transformar em uma “comunidade justa”<sup>6</sup>, dentro da qual, seu funcionamento e os problemas sejam sempre discutidos abertamente e todas opiniões sejam consideradas. Kohlberg (1992) assevera, então, que juntamente com a inclusão da discussão de dilemas morais no programa das escolas uma atenção deveria ser dada à sua “atmosfera moral”.

Segundo Biaggio (2002), uma das virtudes dessa metodologia é a promoção de uma educação moral que escapa da doutrinação e do relativismo, o que é uma preocupação deste ensaio sobre o diálogo entre Habermas e Kohlberg. Busca-se fugir da doutrinação ao provocar o

---

<sup>6</sup> Nome dado às experiências de educação moral desenvolvidas por Kohlberg e seus colaboradores em algumas escolas norte-americanas e por diferentes pesquisadores em outros países.

desenvolvimento de estruturas de julgamento em detrimento da adesão a crenças e valores determinados, bem como do relativismo ao postular a ordenação hierárquica dos estágios a partir de critérios de justiça. Ao se conceber a educação moral no contexto de uma escola constituída como uma comunidade justa, Kohlberg (1992) compartilha da visão durkheimiana pela qual o “currículo oculto” (suas regras, estrutura de autoridade, procedimentos disciplinares e valores comuns) deve ser explicitado e levado em conta na educação moral. Entretanto, enfatiza as relações democráticas e solidárias entre os companheiros, que a seu ver minimiza as tendências conformistas e conservadoras do coletivismo do pensamento de Durkheim.

Já se passaram quatro décadas desde que Kohlberg e seus colaboradores iniciaram suas primeiras experiências de educação moral, utilizando como metodologia a discussão de dilemas morais. Ao se olhar para a realidade das escolas, sua dificuldade de lidar com as relações interpessoais e, entre outros aspectos, a maneira como são geridas, poder-se-ia apostar que este é um caminho possível a ser seguido para se colocar em prática o que propõem a LDB, os PCN e as DCNEM (BRASIL, 1999) quando tratam do papel e compromisso da escola com a formação integral dos estudantes, principalmente no que se convencionou chamar de temas transversais em ética. A elaboração e articulação de alternativas possibilitariam que tanto estudantes como professores e gestores participassem da construção de um espaço escolar no qual todos se desenvolvessem intelectual e moralmente. Neste sentido, uma proposta de educação moral, baseada na discussão e busca de solução de dilemas hipotéticos ou reais, sobre os temas da identidade e da alteridade poderia ser considerada uma aposta que merece ser feita.

De modo semelhante, a ética do discurso poderia ser tomada como referência para se pensar práticas educativas que poderiam contribuir com a superação de alguns dos problemas e dificuldades enfrentadas por gestores, professores e estudantes no cotidiano escolar. Entretanto, seguindo os alertas de Bannell (2006) e Casagrande (2009) não se trata de transpor os conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos derivados do pensamento habermansiano para a prática pedagógica, posto que Habermas, em seus escritos, não se refere especificamente à escola.

O referencial teórico da ética do discurso, ao ser incorporado pelos agentes educacionais no cotidiano escolar, pode provocar mudanças nas práticas de ensino e nas relações entre professores e estudantes. Ao pressupor que são as práticas discursivas que constituem e intermedeiam a construção do conhecimento, o conhecimento escolarizado deixa de ser considerado absoluto e pode ser questionado, tornando-se objeto de investigação em discursos argumentativos entre professores e estudantes. Do mesmo modo, as regras e normas, que orientam as relações e o funcionamento da instituição, passam a ser vistas como produção coletiva e, conseqüentemente, como responsabilidade de todos. Desse modo, as sanções podem deixar de ser punitivas e passarem a ser recíprocas, no sentido de se repor ou corrigir o dano causado à coletividade pela falta cometida.

De um ponto de vista mais amplo, os referenciais teóricos de Kohlberg e Habermas ao serem incorporadas pela prática pedagógica e pela gestão escolar, visando à superação de preconceitos e discriminações, podem provocar mudanças tanto nas práticas de sala de aula, como nas decisões relativas à definição do currículo e objetivos educacionais, que passariam a ser fruto de um processo discursivo que envolveria professores, estudantes, familiares, lideranças comunitárias, representantes do poder público e outros agentes sociais envolvidos.

Contudo, em função do caráter universalista de ambas as teorias, alguns questionamentos necessitam ser enfrentados. Como a ética do discurso e a psicologia do desenvolvimento tratam as questões referentes às diferenças? A ética universalista de Habermas e a pretensão de universalidade dos estágios de Kohlberg consideram as diversidades culturais, relativas às diferenças de sexo, etnia, orientação sexual, entre outras? E como esta preocupação com as diferenças se relaciona com o cotidiano escolar?

Ao explicitar a diferença entre o uso ético e o uso moral da razão prática, Habermas (1999) reconhece que as identidades individuais são forjadas por identidades sociais e culturais que são coletivas, e as escolhas sobre o tipo de vida que se queira viver são pessoais e ao mesmo tempo influenciadas pelo grupo de pertencimento. Neste sentido, as reflexões éticas são particulares e se referem às diferentes identidades culturais. Por outro lado, sua filosofia moral, embora conhecida como ética do discurso

se refere ao uso moral da razão, que se guia por critérios de justiça, que buscam resolver os possíveis conflitos que possam surgir entre os indivíduos ou grupos, não em função do que poderia ser útil ou bom para alguns, mas do que deve ser considerado justo para todos.

É importante lembrar que Habermas (1998, 2003, 2004) utiliza a justiça como um conceito ponte entre, por um lado, possíveis consensos axiológicos particulares para alguns contextos e culturas e, por outro, a possibilidade de se construir um consenso universalmente aceito. A justiça, portanto, não é tomada como um conceito substantivo, derivado de alguma tradição ou cultura particular, mas retirada de seus contextos concretos, ganhando uma forma procedimental. Neste sentido, ao fundamentar uma moralidade procedimental, a ética do discurso procura fugir de uma possível posição etnocêntrica, a partir da qual determinados estilos de vida, etnia, gênero, orientação sexual, entre outros, seriam considerados melhores que outros e colocados como referência para uma moralidade supostamente universal.

Ao buscar no conceito de justiça, compreendido como regulação igualitária e recíproca dos direitos e deveres, pode-se supor que a teoria do desenvolvimento de Kohlberg (1992) deixaria aberta a possibilidade de se evitar as interpretações etnocêntricas que poderiam decorrer de sua pretensão universalista. Segundo seus estudos empíricos, as diferentes culturas, apesar de serem constituídas por normas e costumes que variam, possuem formas universais de estabelecer juízos e valorações baseadas na justiça. Assim, Kohlberg (1992) concorda com o relativismo cultural e rejeita, todavia, o relativismo ético<sup>7</sup>. Isto significa que o reconhecimento da diversidade cultural não elimina a possibilidade de se encontrar princípios e métodos racionais que possam conciliá-las na busca da convivência respeitosa com as diferenças. No mesmo sentido, o formalismo psicológico de sua teoria define um ponto de vista moral não egoísta o que possibilita que se considere com equidade o bem estar de cada um. Uma posição com a qual se possa estar de acordo racionalmente sem que se aceite, necessariamente,

---

O relativismo cultural considera que os princípios morais substantivos são culturalmente mutáveis. O relativismo ético afirma que essas diferenças são logicamente inevitáveis e, como consequência, há a impossibilidade de se encontrar princípios e métodos racionais que possam conciliá-las.

os conteúdos ou princípios substantivos de determinado pensamento moral, que está intimamente ligado às origens e perspectivas culturais.

Neste sentido, em uma moralidade de princípios, que teoricamente seria atingida no último e mais elevado estágio, segundo Kohlberg (1992), a escolha não está prescrita por “absolutos”, que excluiriam as diferenças, pois há o entendimento de que os valores implícitos nos princípios necessitam ser interpretados sempre que se depararem com situações e contextos concretos. As operações de justiça (igualdade, equidade, reciprocidade e troca de papéis) são tomadas pelo agente moral como referências para se resolver os problemas e conflitos. A busca pela universalidade, neste último estágio, implicaria a aceitação de algumas concepções de valor que possam ser aceitas por todos independentemente de seus distintos objetivos ou ideais de bem.

Um destaque especial deve ser dado às operações de equidade e de troca de papéis, através das quais são construídos os raciocínios morais. Estas duas operações tocam de forma especial nas questões e problemas relacionados às diferenças, e garantem, de certo modo, que as características, pontos de vista e interesses específicos de alguns indivíduos ou grupos, geralmente desconsiderados por serem avaliados como inferiores, não sejam discriminados ou segregados. Por um lado, a equidade, ao garantir uma distribuição desigual a fim de compensar uma desigualdade pré-existente à situação atual. Por outro, a troca de papéis por possibilitar que o agente moral leve em conta as perspectivas dos outros, buscando e aceitando uma solução para determinado dilema independentemente de sua situação particular.

Mesmo levando em conta as críticas e acusações de serem tendenciosas e etnocêntricas, devido a sua pretensão de universalidade, pensamos ser possível, utilizando-se dos referenciais da ética do discurso de Habermas e da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, considerar e respeitar as diferentes identidades culturais, posto que, a nosso juízo, ambas as teorizações oferecem instrumentos teóricos que possibilitam que o preconceito e a discriminação sejam expostos e denunciados a partir de alguns fundamentos morais que poderiam ser aceitos pelos pontos de vista

de diferentes culturas. Dentre estes fundamentos apostamos na justiça, entendida como procedimental, e no direito à vida e à dignidade humanas, como máximas de valor inegociável.

## Referências

ANDRADE, M. *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

BANNELL, R. I. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASAGRANDE, C. A. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CORTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ética civil e religião*. São Paulo: Paulinas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aliança e contrato: política ética e religião*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DEWEY, J. *Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DURKHEIM, É. *A Educação moral*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FIPE. *Relatório analítico final: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber; étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. São Paulo: MEC/INEP, 2009.

GILLIGAN, C. *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Brasil: Zahar Editores, 1980.

HABERMAS, J. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

\_\_\_\_\_. *Comentários à Ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Sevilla: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2000.

PIZZI, J. Ética de mínimos e ética de máximos: uma alternativa ao procedimentalismo, In: \_\_\_\_\_. *O conteúdo moral do agir comunicativo*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. p. 261-309.

TAYLOR, C. *As fontes do self: A construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

*Data de registro: 23/06/2012*

*Data de aceite: 19/02/2014*



## O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICO-LEGISLATIVAS

*Romana Isabel Brázio Valente Pinho\**

### RESUMO

*O ensino da filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas* é um estudo que visa compreender as condições do ensino da filosofia no Brasil nos dias que correm. Começando com uma análise exaustiva das razões que conduziram a disciplina a ser removida do currículo do ensino médio durante quase todo o século XX, ainda que a mesma, curiosamente, tenha começado a ser ensinada no Brasil no século XVI, pretende este estudo discutir as raízes e os propósitos desta questão tão dilemática.

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia. Brasil.

### ABSTRACT

*Philosophy education in Brazil: historical, political and legislative thoughts* is a study which focus on understanding the teaching conditions of philosophy in Brazil nowadays. Starting with a thorough analysis of the reasons that induce the discipline to be removed from high school curriculum while throughout twentieth century, even if, curiously, philosophy be taught in Brazil since the sixteenth century, this study aims to discuss the roots and purposes of this dilemmatic question.

**Keywords:** Education. Philosophy. Brazil.

---

\* Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* romavalente@hotmail.com

Numa altura em que a escola, no Brasil, se encontra a braços com a tarefa de gerir a inclusão obrigatória da disciplina de filosofia em todas as séries do ensino médio, talvez seja interessante abordar o percurso histórico, político e até mesmo organizacional pelo qual a mesma passou até ganhar esse estatuto de obrigatoriedade através da Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008, impressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Se só em 2008 se altera o artigo 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996<sup>1</sup>, ou seja, se é apenas nesse ano que a Filosofia, a par da Sociologia, passa a integrar objetivamente o currículo do ensino médio, a verdade é que, enquanto disciplina, ela não é propriamente novidade no quadro da historiografia da educação brasileira. O seu ensino remonta, afinal de contas, ao século XVI.

Se seguirmos o raciocínio de Antônio Paim no seu livro *O estudo do pensamento filosófico brasileiro*<sup>2</sup>, chegamos à conclusão de que a Filosofia, no Brasil, e particularmente o seu ensino, se divide em três grandes períodos: o período colonial (que abrange os séculos XVI, XVII e XVIII), o período imperial (século XIX) e o período republicano (século XX). A Filosofia é, neste sentido, introduzida no país pelos jesuítas e passa a ser ensinada a partir de 1572 no Colégio da Bahia. Poucos anos depois (1580), ela era já também lecionada no Colégio de Olinda. Chega ao Colégio do Rio de Janeiro, todavia, apenas no século XVII (1638).

---

<sup>1</sup> Na nova LDB de 1996 determina-se que, no final do ensino médio, os alunos tenham domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos necessários ao exercício da cidadania, no entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (resolução CEB/CNE n. 3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os Parâmetros Curriculares para o ensino médio (PCNem) de 1999, elaborados pelos responsáveis governamentais, estipularam a obrigatoriedade da Filosofia de um modo transversal. Deste modo, se os conteúdos e os temas filosóficos forem tratados pela escola numa transversalidade multidisciplinar, é possível cumprir a LDB e a Filosofia, enquanto disciplina, não se fazer presente na grade curricular. De todo o modo, já não há, nessa altura, uma exclusão do ensino disciplinar de Filosofia. Cabendo, no caso do ensino público, aos Estados e aos Municípios decidirem pela sua disciplinaridade ou transversalidade. Por sua vez, no caso do ensino privado, cada escola poderia optar pela decisão que mais lhe servisse curricularmente.

<sup>2</sup> PAIM, A. *O estudo do pensamento filosófico brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

O óbvio e natural tomismo toma conta do pensamento e das palavras de quem instrua, sendo os seus principais representantes o Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), o Padre Antônio Vieira (1608-1697) e o Padre Nuno Marques Pereira (1652-1728).

A partir da segunda metade do século XVIII até aos primeiros tempos do século subseqüente, o tomismo e o seu método da *ratio studiorum* começam a ser afrontados por um empirismo de índole cientificista que ganha expressão sobretudo através da pena e da voz do português Silvestre Pinheiro Ferreira<sup>3</sup> (1769-1846). Junto deste empirismo que se institui a partir das reformas pombalinas, levante-se igualmente um outro de característica mais eclética, isto é, aproxima-se do espiritualismo, apesar de continuar a reagir contra os pensamentos escolásticos. Neste campo, quer Eduardo Ferreira França (1809-1857) quer Domingos Gonçalves de Magalhães (1811-1882) foram as vozes mais expressivas no Brasil.

O século XIX não terminaria em terras brasileiras sem antes ver surgir a influência das doutrinas positivistas de Auguste Comte (1798-1857) nos seus pensadores. Poder-se-á até afirmar que se desvelou, no Brasil, uma autêntica falange positivista, cujos principais nomes eram os de Benjamim Constant Botelho de Magalhães (1833-1891), Luís Pereira Barreto (1840-1923), Paulo Egydio (1842-1905), Miguel Lemos (1854-1917), Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), Alberto Sales (1857-1904), Pedro Carneiro Lessa (1859-1921) e, embora mais tardiamente, também Ivan Lins (1904-1975). O maior expoente foi, todavia, Júlio de Castilhos (1860-1903). Por outro lado, e também nesse período, surge uma tendência de feição kantiana que é professada, acima de tudo, por aqueles que pertenciam à Escola do Recife, a saber Tobias Barreto (1839-1889), Sílvio Romero (1851-1914), Artur Orlando da Silva (1858-1916), entre outros.

No século XX e já num período absolutamente republicano, emergem variegadas correntes filosóficas que se centram, apesar disso, em quatro grandes bases: o culturalismo, o espiritualismo de pendor cristão, o imanentismo e o marxismo. A primeira forma-se a partir das críticas que a Escola do Recife ergue contra o positivismo e ganha consistência nas

---

<sup>3</sup> Silvestre Pinheiro Ferreira acompanhou a Família Real Portuguesa ao Brasil, após as invasões francesas, e permaneceu no país entre 1810 e 1821. Publicou, em 1813, a obra *Preleções filosóficas* e ministrou, no Real Colégio de São Joaquim, no Rio de Janeiro, lições de Filosofia.

vozes de Raimundo de Farias Brito (1862-1917), Miguel Reale (1910-2006) e Luís Washington Vita (1921-1968). A segunda expressa-se nos pensamentos de Leonel Franca (1893-1948), Alceu Amoroso Lima (1893-1983), Leonardo Van Acker (1896-1986) e Urbano Zilles (1937). A terceira, por sua vez, radica na discussão teológico-filosófica das ideias de pobreza e libertação, encontrando uma apologia acutilante nas obras de Henrique Cláudio de Lima Vaz (1921-2002), Paulo Freire (1921-1997) e Leonardo Boff (1938). A quarta e última tem nos nomes de Caio Prado Júnior (1907-1990), José Artur Gianotti (1930) e Leandro Konder (1936), por exemplo, os seus maiores representantes.

Não obstante, a Filosofia e a prática do seu ensino não tenham estado de todo arredados da realidade e da educação brasileira, a verdade é que a sua real difusão só aconteceu a partir da década de 1940 com a missão francesa na Universidade de São Paulo (USP). De fato, e embora isso não seja de pouca monta, parece que a Filosofia, até esse momento, esteve associada tão-só ao tomismo jesuítico, aos cursos superiores que D. João VI e os monarcas procedentes fundavam no Rio de Janeiro e ao ensaísmo, porventura leve e descomprometido, que os mestres de tais cursos iam editando. É, pois, com a chegada dos professores franceses à USP que a Filosofia passa a ser considerada de uma outra maneira. Martial Gueroult (1891-1976), Étienne Borne (1907-1993), Jean Magüé, Gilles Gaston Granger (1920), Gérard Lebrun (1930-1999), Michel Debrun (1921-1997) e até Michel Foucault (1926-1984) e Claude Lefort<sup>4</sup> (1924-2010) imprimem, no Brasil, um conceito e uma metodologia filosófica até então inexperimentada. Tratava-se do modelo historiográfico francês, o qual defendia que fazer filosofia implicava uma relação direta e profunda com o conhecimento da história da Filosofia, e também do estruturalismo. Este, por sinal, inspirando-se na linguística<sup>5</sup> – sobretudo na linhagem filosófica que se todo modo,

---

<sup>4</sup> Com exceção de Foucault e Lefort, que foram apenas professores visitantes, todos os outros permaneceram algum tempo em São Paulo. Michel Debrun, por exemplo, ficaria a viver para sempre em terras brasileiras.

<sup>5</sup> A obra de Ferdinand de Saussure (1857-1913), *Cours de linguistique générale*, é fundamental para a fundamentação do estruturalismo. Cf. SAUSSURE, F de. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Paris: Payot, 1965.

quando a Lei n. 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada, porque, nesse meio tempo um país semi-urbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e dos confrontos de interesses<sup>6</sup>.

Se o “desalento dos intelectuais que lutaram por uma LDB mais democrática”<sup>7</sup> foi notório e expressivo, a verdade é que, no início da década de 1960, o Brasil sofreu uma profunda eversão ideológica que, em certa medida, atenuou o sentimento daqueles que se viram descontentes com a LDB de 1961. Os resultados conseguidos pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a ação dos movimentos de educação e de cultura popular<sup>8</sup> foram fulcrais para o adensamento da consciencialização político-cultural da sociedade brasileira como um todo. No fundo, a República Nova (1945-1964) de Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), Getúlio Vargas (1882-1954), João Café Filho (1899-1970), Juscelino Kubitschek (1902-1976), Jânio Quadros (1917-1992) e João Goulart (1919-1976) ia apresentando resultados assaz positivos:

De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos. Também as escolas técnicas se multiplicaram, e, segundo Lourenço Filho<sup>9</sup>, se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 este número subiu para 1368, e o número de alunos, quase 15 mil em 1933, ultrapassou então 65 mil<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> ARANHA, 2006, p. 311.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 311.

<sup>8</sup> Referimos, a título de exemplo, os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e os Movimentos de Educação de Base (MEB) criados entre os anos de 1960 e 1964.

<sup>9</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador brasileiro ligado ao Movimento da Escola Nova.

<sup>10</sup> ARANHA, 2006, p. 309. Apesar de todos os desenvolvimentos, a verdade é que, até há cerca de poucos anos atrás, por exemplo, tal como nos relembra Chico Alencar em

Por sua vez, o ensino da Filosofia ia sendo ministrado, quer na escola pública quer na privada, essencialmente por religiosos, embora os professores laicos que se formavam nas novas universidades brasileiras começassem também a dar lições nas salas de aula.

Com a instauração do Governo Militar, em 1964, embora a LDB não seja revogada plenamente, sofre alterações e atualizações consideráveis. No que diz respeito à Filosofia, por exemplo, tais alterações constituíram-se fatais já que a disciplina deixou de fazer parte do currículo do ensino médio (se, em 1968, a Filosofia era ainda uma disciplina optativa, a partir de 1971 é completamente erradicada). Ora, esta decisão acintosa<sup>11</sup> só poderia ter sido tomada (e imposta) por militares e tecnocratas que ignoraram o debate e a sensibilidade da sociedade civil que a Lei n. 4.024 de 1961 expunha. Por estes motivos, desde essa altura até praticamente 2008, o ensino da Filosofia na educação secundária foi injusta e obscenamente relegado em nome de pseudo-discursos e falsas questões. Durante esse período, a Filosofia só foi verdadeiramente ensinada na universidade.

Com o enfraquecimento do regime militar, no início dos anos 1980, o debate acerca do retorno da Filosofia no ensino médio é aberto e, em 1982, através do Parecer n. 342/82, do Conselho Federal da Educação, a disciplina passa a constar, embora opcionalmente, no sistema curricular. Quando o artigo 36 da nova LDB de 1996 assegura a lecionação de conteúdos filosóficos no ensino médio, não estipula, como já antes discutíramos, a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e, na prática, pouca coisa se altera comparativamente ao parecer de 1982. Os educadores mostraram-se descontentes com as soluções da LDB de

---

*Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar*, os números nacionais ainda eram alarmantes: “22 milhões de analfabetos adultos, 15 milhões de analfabetos funcionais (que garatujam o próprio nome e lêem mal), 3 milhões de crianças até 14 anos fora da escola. Metade dos que começam qualquer curso, inclusive universitário (onde, em 2001, ingressou 1 de cada 10 jovens maiores de 18 anos) não os completam. Sim, hoje há escolas de 1.ª à 4.ª séries para quase todos (95,7% das crianças na faixa etária). Cabe perguntar *qual* escola...” (ALENCAR, C. *Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar*. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 49).

<sup>11</sup> Essa decisão fundamentou-se na Lei n. 5.692/71. Esta lei era relativa ao 1º e 2º graus. As alterações feitas ao ensino universitário foram expressas na Lei n. 5.540/68.

1996 no que concerne à Filosofia e, durante cerca de três anos, fizeram tramitar na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar ao artigo 36, sugerindo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. O projeto foi, no entanto, vetado em outubro de 2001 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1931), alegando que uma alteração dessa natureza implicaria um esforço orçamental e que o número de professores formados nessas disciplinas era insuficiente para fazer frente às novas exigências. Para além disso, continuava o Governo a acreditar que os conhecimentos filosóficos tratados transversalmente durante o ensino médio chegariam para colmatar os propósitos de natureza cívica previamente estipulados.

A apologia da transversalidade revela-se, aos nossos olhos, quase como uma bandeira sofismática. Como é possível, ao fim e ao cabo, defendê-la em nome de uma precariedade da formação de professores de Filosofia para o ensino médio ou em nome de uma crítica que não considera a Filosofia enquanto “matéria escolar”? Neste contexto, a defesa da transversalidade pode, quando muito, ser expressa por motivos ideológicos ou políticos, afora isso, terá sempre que lidar com argumentos que a debilitam terminantemente. Por um lado, porque a suposta precariedade da formação dos professores de Filosofia se resolve, em pouco tempo, através do trabalho metodológico e pedagógico que as universidades oferecem nos seus *currícula*, por outro porque a Filosofia, desde sempre, esteve associada à educação e à escola. Já Platão, em *A república*<sup>12</sup>, por exemplo, profere que quando surge uma crise na cidade, só a educação tem condições de a resolver e, muito particularmente, só a educação de natureza filosófica. O guardião da cidade é, pois, o filósofo, e, nesse sentido, as bases de toda a edificação social assentam num projeto educativo e pedagógico cuja matriz assenta na Filosofia. O que a esta compete, enquanto teoria da educação, é promover o bom uso do pensamento e da inteligência; é constituir-se como método pedagógico, como maiêutica, a fim de proporcionar a todos os homens a ascensão na verdadeira comunidade e cidadania: a cooperação no racional. Escusado será dizer que o professor ou o educador (ou seja,

---

<sup>12</sup> PLATÃO. *A república*. 7. ed. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

o mestre) é o pilar que sustenta esta sociedade, uma vez que é ele que orienta os mais novos no rumo da moral e na formação de uma comunidade mais consciente (porque racional). Cabe, portanto, ao professor estimular o uso da ferramenta mor que cada um traz dentro de si (a razão), e não propriamente incentivá-los a debitar conteúdos.

Desde a antiguidade que a Filosofia tem sido uma aliada do ensino, não se constituindo essa relação num problema para a Filosofia em si. Ela não deixará de ser uma atividade crítica, uma *poiesis*, tão-só porque é aprendida/ensinada na escola. É óbvio que uma má pedagogia poderá fazer com que a Filosofia soçobre, no entanto, quando o método pedagógico é o mais adequado e assertivo, a Filosofia é perfeitamente ensinável, como qualquer outra disciplina. Se, como postula Platão, a Filosofia é essencial à escola, também é verdade que a escola é essencial à Filosofia<sup>13</sup>, por muitos prejuízos<sup>14</sup> que lhe tenha impregnado ao longo da história. No fundo, a Filosofia é uma tarefa que se ensina e que se aprende (não se aprenderá tão-só quando é ensinada?<sup>15</sup>), não podendo, por isso, ser banida da escola: “A escola é uma dessas estruturas de coordenação e produção de sentido, tudo indicando que a filosofia não possa dela prescindir. O que importa é que tanto a escola como a filosofia sejam obra da razão, não apenas decrépito

---

<sup>13</sup> Joaquim Cerqueira Gonçalves, no seu livro *Fazer Filosofia – como e onde?*, assenta que “a filosofia não pode disfarçar, na sua produção disponível até ao momento, indeléveis traços escolares. O seu desenvolvimento, a par de muita esterilidade, tem-se efetuado dentro da instituição escolar, embora em formas e graus que não têm sido nem uniformes nem regulares. (...) Independentemente do esclarecimento sobre a natureza dessa articulação, tem de reconhecer-se que a escola trouxe indiscutíveis vantagens ao estudo da filosofia” (GONÇALVES, J. C. *Fazer filosofia – como e onde?* Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 1990. p. 93).

<sup>14</sup> “Resumidamente condensados, os maiores prejuízos que a escola tem trazido à filosofia cifram-se no formalismo que, por vezes, em nome da ciência, aquela vai imprimindo nesta, bem como no teor político do ensino escolar. Esse formalismo vem a identificar-se com o escolasticismo já referido, mas este não tem necessária articulação com a filosofia do chamado período escolástico. Traduz uma prática repetitiva da filosofia, recorrendo, para esse efeito, a uma linguagem estereotipada, quase em estilo de linguagem científica. Não é um fenómeno restrito ou mesmo datável na história da filosofia, sendo, antes, recorrente, condicionado pelas ideologias, que apontam para a execução iterativa” (GONÇALVES, 1990, p. 94-95).

<sup>15</sup> “Sendo um aprender, logo se pergunta se não será correlativo do ensinar e, portanto, se a filosofia só se aprende quando é ensinada” (GONÇALVES, 1990, p. 100).

resultado de um racionalismo que se casa bem com o formalismo escolar institucional e com o escolasticismo filosófico”<sup>16</sup>. Deste modo, as questões que se colocam são as de saber *quem* ensina e *quem* aprende e o *que* se ensina/aprende em Filosofia.

Tendo em conta as características próprias da Filosofia enquanto disciplina do ensino médio, cremos que o ato pedagógico deve-se centrar mais no modo e na relação que se estabelece entre o professor e o aluno do que propriamente no conteúdo que um transmite e que o outro recebe ou aprende. Na aula de Filosofia, talvez mais do que em qualquer outra aula, a atitude do professor, isto é, a abordagem que este faz ao seu aluno, é fundamental para que a disciplina se torne cativante e cumpra o seu verdadeiro papel. Neste caso, não se pede ao professor que seja filósofo mas que, pela sua postura, consiga fazer com que os seus alunos desenvolvam o pensamento crítico e a inclinação filosófica. Quando se pergunta para que serve a Filosofia no ensino médio ou quais são os objetivos do ensino da disciplina, é essencialmente isto que devemos ter em mente.

Não fossem estes argumentos só por si suficientes para se rebater as decisões de quem, em 2001, mais uma vez banuiu a Filosofia das escolas brasileiras, votando-a quase só a um papel de transversalidade e negando-lhe a radicalidade e a verticalidade que tão bem a definem intrinsecamente, poderíamos ainda lançar mão do *Relatório para a Unesco: a situação do ensino de filosofia no Brasil* elaborado nos anos de 2003/2004 por Wilson Correia<sup>17</sup>. Através deste estudo, constatamos que o artigo 36 da LDB de 1996 não favoreceu grandemente o ensino da Filosofia no Brasil. Afinal, com exceção do ensino superior, foi praticamente impossível quantificar e definir as instituições que, durante esse tempo, mantiveram a disciplina de Filosofia no seu sistema curricular. Apesar disso, tem-se noção de que, no ensino fundamental, poucos foram os municípios que decretaram, na rede pública, a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e que algumas escolas do ensino particular também a adotaram, essencialmente o programa criado

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>17</sup> CORREIA, W. A situação do ensino de filosofia no Brasil. *Relatório para a Unesco*, 2003/2004. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/trabalhosacademicos/2046175>>. Acesso em: 13 jul. 2012).

pelo filósofo americano Matthew Lipman (1922-2010). No que concerne ao ensino médio, por mais que os dados relativos às escolas particulares não tenham sido totalmente precisos, concluiu-se que, dentre os 27 estados da federação, pelo menos 16 deles determinaram a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e 7 estabeleceram a sua opcionalidade nas escolas públicas. O ensino superior, por sua vez, contava, nessa época, com pelo menos 56 cursos de Filosofia (bacharelado e licenciatura) nas universidades públicas e privadas de todo o Brasil.

Os profissionais ligados à Filosofia e, sobretudo, as associações<sup>18</sup>, que defendiam o regresso do ensino da disciplina nas escolas brasileiras, tiveram um papel fundamental para que, no ano de 2008, o artigo 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 fosse alterado. A partir dessa data (Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008), o ensino da disciplina de Filosofia torna-se obrigatório em todas as séries do ensino médio. Foi o resultado de muitos anos de insistência e dedicação à causa do enaltecimento do pensamento filosófico brasileiro. Não se tratava apenas de reivindicar a inclusão da disciplina de Filosofia no sistema curricular do ensino secundário, mas também de valorizar o trabalho filosófico no Brasil. Ou melhor, de mostrar que o trabalho filosófico no Brasil era possível.

---

<sup>18</sup> APOIO AO ENSINO DE FILOSOFIA (Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, criado em 1997); APROFAT (Associação de Professores de Filosofia do Alto Tietê, criado em 2002); APROFILOS (Associação de Professores de Filosofia do Distrito Federal e Entorno, criada em 2000); CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, criado em 1985); CENTRO DE FILOSOFIA – EDUCAÇÃO PARA O PENSAR (Entidade Civil fundada em 1988); FILOSOFIA NA ESCOLA (Faculdade de Educação/UnB, criada em 1997); FÓRUM SUL DOS CURSOS DE FILOSOFIA (Associação dos Cursos de Filosofia da Região Sul do Brasil, criada em 1999); GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara); GERF (Grupo de Porto Alegre); GESEF (Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia, da Universidade Metodista de Piracicaba, criado em 1995); ISEF (Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Ciências, Distrito Federal, criado em 2002); NEFI (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia, Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí); NESEF (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia da UFPR); NUEP (Núcleo de Educação para o Pensar, Passo Fundo, criado em 2000); PROJETO PENSAR (CEFET – GO); PROPHIL (Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá); SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos, Rio de Janeiro). Cf. CORREIA, W. A situação do ensino de filosofia no Brasil. *Relatório para a Unesco, 2003/2004*. p. 10-13.

A par de todos os debates e reclamações que surgem em torno da plena inclusão da Filosofia na escola, começam naturalmente também a aparecer outras reflexões sobre o sentido da filosofia brasileira. Dir-se-á que o círculo que antes se dedicava ao estudo do pensamento filosófico brasileiro se alarga, não estando apenas mais e tão-só nas perspectivas de Miguel Reale, Antônio Paim, Gilberto de Mello Kujawski, Ana Maria Moog Rodrigues ou José Maurício de Carvalho, por exemplo. É reflexo dessa mudança o texto que João Carlos Salles publica, em 2007, na Revista Portuguesa de Filosofia – *A Filosofia no Brasil*<sup>19</sup>. Para este professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Filosofia no Brasil já não está encastelada no feudo universitário, expandiu-se, qualificou-se, tendo finalmente condições e razões para questionar o seu próprio sentido. Com a qualificação e a renovação dos profissionais da Filosofia, a que os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)<sup>20</sup> e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não são alheios, houve um salto qualitativo nas condições de trabalho. Ou seja, a instauração de uma comunidade nacional de pesquisadores permitiu o desenvolvimento de todo o sistema de pós-graduação, que, no limite, deverá abrir-se, em nome da excelência e não da subserviência, à internacionalização.

Para João Carlos Salles, numa altura em que os agentes da educação se devem esforçar por implantar da melhor forma possível a disciplina de Filosofia no ensino médio<sup>21</sup>, é tempo, igualmente, de se começar a aludir a uma filosofia nacional. Se até há bem poucos anos, ela era, de certa maneira, quase ineludível, no momento, pelas circunstâncias que se criaram, torna-se categórica. Deste modo, e talvez mais do que nunca, é hora de constatar que o tema de uma filosofia brasileira tem sentido e começa a ser objeto de investigações inovadoras. Uma delas, e talvez a mais importante, é a de assumir que, no Brasil, por motivos históricos e geográficos, a Filosofia

---

<sup>19</sup> SALLES, 2007, p. 729-737.

<sup>20</sup> Criada em 1983, a ANPOF tem como principal escopo promover a investigação filosófica no Brasil. Congregando todos os cursos de mestrado e doutoramento em Filosofia credenciados pela CAPES, a ANPOF conta atualmente com 54 Grupos de Trabalho.

<sup>21</sup> Se não o fizerem, os danos poderão ser enormíssimos.

não pode apresentar um monismo estilístico ou uma univocidade. A sua natureza, ao revés, será sempre a da diversidade e a da polissemia. Que é, no fim de contas, a natureza própria de toda e qualquer Filosofia enquanto tarefa ou metodologia.

Em suma, se analisarmos de um ponto de vista histórico-social e político-legislativo o percurso que a Filosofia, no Brasil, trilhou, quer enquanto disciplina escolar quer enquanto atividade crítico-metodológica, desde o século XVI aos nossos dias, tendemos a proferir que há o que comemorar, por mais que Marilena Chaui no seu emblemático livro *Brasil – mito fundador e sociedade autoritária*<sup>22</sup> se mostre reticente quanto às condições que o país tem oferecido em termos educativos, econômicos, sociais e culturais aos seus cidadãos<sup>23</sup>. Embora não se refira especificamente ao caso da Filosofia, sabemos que ela está, intrinsecamente, no seu espírito. Afinal, como é possível um Estado que, no seu ponto de vista, tem conservado, no seu dia-a-dia e no trato social, as marcas de uma “cultura senhorial”<sup>24</sup>, que vem adiando um real projeto educativo, que manifesta um autoritarismo social<sup>25</sup> e que convive com uma desigualdade<sup>26</sup> gritante a todos os níveis, estar disponível para a Filosofia? Estar aberta para a mais pura ideia de liberdade?

De todo modo, houve avanços inegáveis no campo da Educação de uma maneira geral. Todas as conquistas em torno de uma LDB mais coerente, justa e democrática e todas as conversações políticas alcançadas têm evidenciado precisamente isso. O ensino da Filosofia no

---

<sup>22</sup> CHAUI, M. *Brasil – mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

<sup>23</sup> Na visão de Marilena Chaui, a sociedade brasileira não tem razões para comemorar: “Como se vê, não há o que comemorar” (CHAUI, 2000, p. 95).

<sup>24</sup> “Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura senhorial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos” (CHAUI, 2000, p. 89).

<sup>25</sup> “Porque temos o hábito de supor que o autoritarismo é um fenômeno político que, periodicamente, afeta o Estado, tendemos a não perceber que é a sociedade brasileira que é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações do autoritarismo político” (CHAUI, 2000, p. 90).

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 92.

Brasil ganhou, naturalmente, com tais mudanças. Contudo, daqui para a frente, não se deverá pensar que tudo já foi conquistado, de que tudo o que havia para descobrir já foi descoberto. Agora, a tarefa (ensino) da Filosofia no Brasil ter-se-á que (re)inventar e (re)construir, à semelhança, aliás, do que aconteceu quer com a fundação histórica do Brasil quer com a implementação e o desenvolvimento de todo o seu sistema educativo, como salienta Marilena Chaui. Se não quiser ser um projeto falhado, deverá assumir-se ela própria como um semióforo – “Certa vez, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty comparou o aparecimento de novas ideias filosóficas – no caso, a ideia de subjetividade no pensamento moderno – e a descoberta da América. A comparação o levou a dizer que uma nova ideia não pode ser *descoberta*, pois ela não estava ali à espera de que alguém a achasse. Ela é inventada ou construída para que com ela sejam explicados ou interpretados acontecimentos e situações novos, feitos pelos homens. Uma ideia, escreveu ele, não está à nossa espera como a América estava à espera de Colombo. O filósofo se enganou. A América não estava aqui à espera do Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são ‘descobertas’ ou, como se dizia no século XVI, ‘achamentos’. São invenções históricas e construções culturais”<sup>27</sup>.

## Referências

ALENCAR, C. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, P. E. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BOAVIDA, J. *Filosofia – do ser e do ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

---

<sup>27</sup> (CHAUI, 2000, p. 57).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 nov. 1968.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3.178, de 28 de maio de 1997.

BRASIL. Conselho Federal da Educação. Parecer n. 342 de 17 de julho de 1982.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CHAUÍ, M. *Brasil – mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CORREIA, W. A situação do ensino de filosofia no Brasil. Relatório para a Unesco. 2003/2004. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/trabalhosacademicos/2046175>>. Acesso em: 13 Jul. 2012.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GALLO, Sílvio. *A filosofia no ensino médio*. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 06 Jan. 2010.

GONÇALVES, J. C. *Fazer filosofia – como e onde?* Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 1990.

NOVAIS, F. Braudele a “missão francesa”. Depoimento. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 22, set./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010340141994000300014>>. Acesso em 12 jul. 2012.

PAIM, A. *O estudo do pensamento filosófico brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

\_\_\_\_\_. *História das ideias filosóficas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Convívio/INL, 1984.

PLATÃO. *A república*. 7. ed. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SALLES, J. C. A Filosofia no Brasil. *Revista Portuguesa de Filosofia. Filosofia e Ciência – Science in Philosophy*. Porto Alegre. Tomo 63, Fascículo 1-3, p. 729-737. 2007. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/idea/?page\\_id=209](http://www.ufrgs.br/idea/?page_id=209)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehayé avec la collaboration de Albert Riedlinger. Paris: Payot, 1965.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3.178, de 28 de maio de 1997.

*Data de registro: 12/04/2013*

*Data de aceite: 22/01/2014*



## **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES, IMPASSES E DESAFIOS PARA A SUA CONSTITUIÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA E O SEU ENSINO NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

*Pedro Angelo Pagni\**

### **RESUMO**

Este artigo aborda a constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil, de 1990 até de hoje, com o objetivo de analisar a genealogia de sua “crise” como disciplina, de discutir os impasses de seu desenvolvimento e de indicar os seus principais desafios na atualidade. Para tais propósitos, por intermédio de um método genealógico, analisamos as concepções de Filosofia da Educação elaboradas a partir das perspectivas teóricas em circulação, assim como reconstruímos historicamente os embates provocados sobre determinados temas e, particularmente, sobre o da formação humana. Concluímos que os deslocamentos temáticos produzidos e a proliferação daquelas perspectivas foram responsáveis por produzir terrenos para a interlocução entre elas, porém, tal estratégia não amenizou alguns impasses da Filosofia da Educação no Brasil, evidenciando a presença de duas tradições filosóficas no debate atual e exigindo um posicionamento daqueles que atuam nesse campo de pesquisa e de ensino em relação a elas.

**Palavras-chave:** Campo de pesquisa. Ensino. Filosofia da Educação no Brasil. Formação humana.

### **ABSTRACT**

This article analyses the constitutions of the Philosophy of Education's field in Brazil, from 1990 to the present day, with the purpose of analyzing the genealogy of his “crisis” as a discipline, discussing the dilemmas of its development and to indicate their main challenges today. For such

---

\* Pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professor Adjunto do Departamento de Administração e Supervisão Escolar – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, onde atua na área de Filosofia da Educação. *E-mail:* pagni@terra.com.br

purposes, by means of a genealogical method, we analyze the conceptions of philosophy of education drawn from the theoretical perspective, as well as rebuild historically the clashes caused about certain topics and, particularly, about the human formation. We conclude that the thematic shifts produced and the proliferation of those perspectives were responsible for producing lands to the dialogue between them, however, this strategy does not alleviate some problems of Philosophy of Education in Brazil, demonstrating the presence of two philosophical traditions in the current debate and demanding position of those who work in this field of research and teaching in relation to them.

**Keywords:** Research. Teaching. Philosophy of education in Brazil. Human formation.

As pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 1990, em Filosofia da Educação, se desprenderam de sua antiga ligação com a História da Educação, durante a década anterior. Esse campo também se especializou, ao promover estudos monográficos sobre a educação no pensamento de filósofos modernos e contemporâneos, com maior aproximação da Filosofia e, particularmente, de algumas tradições da historiografia da filosofia – particularmente, a estruturalista e a hermenêutica. Em busca de uma identidade para tal propósito, os seus pesquisadores conseguiram efetivamente se autonomizar da História da Educação e dar contornos mais filosóficos, livrando-a de certa pedagogização ocorrida nos anos 1980.

Ao analisar esse movimento, Pagni (2006) observa que, embora essa tendência das pesquisas no campo tenha promovido um aumento do rigor conceitual na abordagem da educação no pensamento dos filósofos, ela tornou essa metodologia excessivamente próxima aos procedimentos da Filosofia se restringindo somente a estudos de determinados autores e escolas filosóficas. Por sua vez, tais procedimentos privilegiam o comentário textual ao invés dos projetos filosóficos e das comparações entre eles, sem auxiliar a pensar os problemas emergentes da práxis educativa e da realidade sociocultural brasileira. Assim, tais estudos correram o risco de circunscrever o pensamento da educação a determinadas doutrinas, mesmo quando o pensamento dos autores estudados se opusesse ao caráter doutrinário e sistemático de algumas formas do pensar filosófico. E, dessa

forma, pode-se dizer que a Filosofia da Educação foi se consolidando como campo disciplinar, não obstante esses impasses e, principalmente, riscos que correu.

Ao ampliar a sua extensão como tal no âmbito da pesquisa em Educação e do currículo dos cursos de formação de professores, esse campo disciplinar teve seu alcance, por assim dizer, já consolidado em meados dos anos 2000 nos Programas de Pós-graduação em Educação. De acordo com Gallo (2007, p. 274), “um dos principais caminhos encontrados foi o de estudos de autor, o que não deixa de ser uma espécie de reflexo da tradição da Filosofia no Brasil, influenciada pelos valores franceses de que fazer Filosofia é fazer história da Filosofia”. Ao trilhar esse caminho, a Filosofia da Educação se restringiu a uma tradição da Filosofia e se fechou como campo de saber especializado, constatando-se uma “perda do potencial criativo do pensamento” (GALLO, 2007, p. 275). Assim, passaria por uma “crise”, na acepção do autor, por um lado, em razão desse endurecimento da área diante da defesa de sua especialização e, por outro, das revisões curriculares dos cursos de Pedagogia, que passaram a optar por matrizes mais multi ou interdisciplinares.

A este diagnóstico se poderia acrescentar, ainda, que essas reformas curriculares nem sempre ocorreram por motivos tão nobres, ao contrário, muitas vezes foram capitaneadas por visões pragmáticas em que a Filosofia da Educação não encontraria mais lugar como fundamento dos saberes pedagógicos, tampouco como uma prática do pensar que auxiliaria os educadores a encontrar sentidos para sua ação educativa. Isso porque essa disciplina, após toda a crítica proveniente das pesquisas da área à sua concepção como fundamento, ainda persistiu em seu ensino como tal, seja como um percurso na história da filosofia de autores que abordaram o tema da educação, seja como a transmissão do conhecimento sobre um autor ou uma escola filosófica<sup>1</sup>. Nestes casos, raros foram os estudos que procuraram pensar de outra forma a relação entre Filosofia e Educação no sentido de estabelecer outro sentido para essa disciplina, para reorientar

---

<sup>1</sup> Neste ponto carecemos de estudos que corroborem essa hipótese e procurem ampliar os trabalhos desenvolvidos por Elisete Tomazetti (2001; 2003) sobre o ensino de Filosofia da Educação, dentre outros que serão citados posteriormente, já que os estudos recentes têm se centrado mais na constituição como campo.

normativamente a sua relação com outros campos do saber pedagógico e o seu papel no curso de Pedagogia. O mesmo se pode dizer em relação à produção mais recente de livros didáticos que preconizaram a reconstituição da história da filosofia a partir de alguns temas ou problemas, elegendos alguns autores ou correntes filosóficas, com o objetivo de orientar o ensino da disciplina na graduação. No entanto, as produções teóricas da área sobre autores, tanto em coleções especializadas quanto em livros didáticos, são grandes, desde os anos 2000, ao ponto de não ser possível citar a todas aqui. Esse indicativo, também, corrobora uma tendência geral da área em termos de estudos, que repercutem diretamente sobre o ensino de Filosofia da Educação nos cursos de graduação em Pedagogia e, eventualmente, nas licenciaturas.

Em todo caso, ele sugere que não somente as alterações curriculares promoveram certa diluição dessa disciplina nos cursos de formação de professores, como também, ao se configurar de um modo distante dos problemas que afligem essa formação, da atividade docente e da ação educativa para se cerrar em um campo teórico-conceitual qualquer, em uma tradição da filosofia e em uma escola filosófica, o próprio desenvolvimento da Filosofia da Educação a fez chegar a impasses e alguns desafios, no Brasil, na primeira metade dos anos 2000.

São esses impasses e desafios que abordarei neste artigo, enfocando, num primeiro momento, as suas gêneses entre meados de 1990 e de 2004, quando os esforços dos pesquisadores da área se concentraram nas disputas pela sua identidade, como uma busca legítima para seu desenvolvimento, e na diversificação de perspectivas teóricas e de projetos filosóficos que as informaram. Gostaria de reconstituir algumas dessas concepções, em sua complexa rede, e, num segundo momento, salientar o papel desempenhado pelo GT-Filosofia da Educação na ANPEd com o intuito de estabelecer um “terreno de interlocução” comum e plural em torno do tema da formação humana. No terceiro momento de minha exposição abordarei as tendências e, particularmente, as tradições mais recentes que procuram rearticular as relações entre Filosofia e Educação e suas implicações para o ensino. Por fim, gostaria de me reportar a como me posicionei e me posiciono em relação à pesquisa e ao ensino nesse campo, evidenciando os principais desafios na atualidade.

## **Genealogia de uma crise: impasses sobre a identidade de um campo**

Parte dos trabalhos publicados na segunda metade de 1990, até aproximadamente meados de 2000, no âmbito da Filosofia da Educação, parece se preocupar em responder a pergunta “o que é Filosofia da Educação?”, explicitada numa obra referencial desse período: a de Paulo Ghiraldelli Júnior (2000). Em linhas gerais, os trabalhos que se dedicam a responder a essa questão, ainda que seja para problematizar essa busca por sua identidade como campo ou como disciplina nos cursos de formação de professores, procuram estabelecer outro olhar para essa área, desde a configuração que lhe fora emprestada no debate das décadas anteriores protagonizados por Saviani (1983) e por Durmerval Trigueiro Mendes (1987). Um olhar mais específico, mais próximo à Filosofia do que da Pedagogia e, senão menos marcados pela configuração da Filosofia da Educação como uma ideologia, ao menos conferindo maior distinção em relação aos seus vínculos com a política.

Alguns trabalhos de Severino (1990; 2000) parecem se situar num momento de transição em que, ainda sem abandonar por completo a tradição daqueles últimos, agrega esses elementos novos, conferindo uma contribuição original com a sua hermenêutica da Filosofia da Educação no Brasil e, com isso, inaugurando outro olhar sobre as pesquisas e o ensino nesse campo. Particularmente, o protagonismo de suas proposições nesse campo, durante as duas últimas décadas, parecem se confundir com a trajetória da Filosofia da Educação na medida em que se preocuparam com a necessidade de definir a sua identidade, assim como provocaram reações diversas, alimentando um amplo debate sobre o assunto que se estendeu da segunda metade dos anos 1990 até meados de 2000. Tais reações oscilaram de uma tentativa em estabelecer contornos mais precisos ao campo do ensino e da pesquisa em Filosofia da Educação até a secundarização desse propósito, em vistas a ampliar as suas margens, na relação com outros saberes científicos e, sobretudo, com as tradições da Filosofia. O resultado desse movimento do campo foi, senão a manutenção de uma saudável indefinição enquanto tal, ao menos certa pluralização do debate e a multiplicação de perspectivas teóricas, nos termos em que procurei reconstruir sinteticamente a seguir.

Seguindo Severino (1990; 2000), Albuquerque (1998) postulou a necessidade do ensino de Filosofia da Educação descobrir sua identidade em torno do tema do humanismo e do seu enfoque ontológico, axiológico e epistemológico, já que a compreenderam como uma antropologia e a conceberam como uma reflexão filosófica sobre a educação, isto é, uma reflexão sobre o fenômeno educativo em sua totalidade. Tentando também delinear os contornos da Filosofia da Educação em uma dimensão mais restrita, Tarso Mazotti (1999) a compreendeu como uma disciplina que tem por objeto os conhecimentos e os instrumentos necessários ao esclarecimento dos conhecimentos educacionais e das teorias pedagógicas, visando elucidá-las por intermédio da análise lógica, dialética ou retórica de seus enunciados, delimitando-a a uma filosofia da ciência da educação que, em conjunto com as ciências sociais, poderia explicitar ainda os pressupostos e os valores em jogo no âmbito das teorias e das práticas educativas.

As proposições desses autores vieram concorrer para o estabelecimento de contornos mais precisos para a Filosofia da Educação, ainda que com perspectivas diferentes, no debate travado no âmbito das pesquisas em Filosofia da Educação, propondo uma reorientação das pesquisas desse campo, produzida em torno de certo alinhavo entre o existencialismo e o marxismo e de certa tradição da filosofia, especialmente, da nova retórica, que informam os seus respectivos trabalhos. Em termos de ensino, a disciplina oferecida no currículo dos cursos de formação de professores teria um papel um pouco diferente daquele assumido nos anos 1980, muito próximo a uma história das ideias pedagógicas, ou, mesmo, nas décadas anteriores, em que se acercam dos exercícios da análise da linguagem, da lógica e de qualquer doutrina que fundamente suas proposições ou, ainda, de uma *doxografia* da história da Filosofia.

Nesses casos, para tais autores, o ensino da Filosofia da Educação poderia desempenhar um papel mais bem circunscrito nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, se concentrando particularmente em torno dos fundamentos das teorias pedagógicas ou das ciências da educação. Pode-se dizer, também, que esses autores destoam da posição assumida por aqueles que almejavam não a definição de um lugar a partir do qual pudessem expressar suas ideias e experimentar pensamentos filosóficos sobre a educação, mas de um campo menos definido e mais incerto, onde

as relações entre a Educação e a Filosofia se exercessem a partir de uma apropriação viva de outras correntes da Filosofia Contemporânea, com o intuito de focalizar e abordar os problemas atuais da educação brasileira. Desse outro ponto de vista, com o intuito de ampliar as margens da Filosofia da Educação, em alguns casos, e quase a apagar na sua relação com a Filosofia Contemporânea e com as Ciências Humanas, em outros, autores brasileiros e estrangeiros intervieram nesse debate produzido no período.

Uma parte significativa desses estudos se pautou na tese de que a Filosofia teria um papel importante na relação com a Educação na medida em que, antes de se propor a ser fundamento das teorias que legitimam as práticas desta, perseverar em sua via crítica e mantê-la aberta. Desse ponto de vista, asseveraram seus defensores, se asseguraria um papel ético e político para a Filosofia da Educação, capaz de se postar criticamente com relação aos saberes científicos e às tecnologias que estenderam ao campo pedagógico formas de racionalidade técnica ou instrumental. Concomitantemente, tais autores almejavam evitar as mais diversas formas de irracionalismo presente na ação educativa, decorrentes da danificação da subjetividade, da degradação da relação viva com a cultura e do atual desenvolvimento da sociedade capitalista.

Ocupar um posto da crítica e um lugar de guardiã da razão seriam papéis assumidos pela Filosofia da Educação de uma dessas perspectivas, que procurou deslocar a sua função epistemológica no campo dos saberes educacionais para a assunção de uma tarefa ética e política, qual seja, a de refrear o irracionalismo disseminado em nossa cultura e sociedade. Um dos principais protagonistas dessa perspectiva teórica, no Brasil, foi e é Bruno Pucci (1998). Ele argumenta que a crítica seria o único veio aberto para a atuação da Filosofia atual e, na interface com esta atitude de inspiração adorniana, a Filosofia da Educação deveria se nutrir para problematizar a semicultura existente. Para tanto, segundo esse autor, seria necessário suspeitar da Filosofia da Educação como disciplina específica, assumir a face negativa de seu caráter crítico, resguardando a sua inutilidade frente ao pragmatismo reinante e reconhecendo a sua pobreza frente a outros campos para que, conjuntamente com a arte, possa atuar. Desse modo, a Filosofia da Educação não seria um fundamento que se cristaliza numa ideia universal de homem, tampouco uma especialidade que destrói todo

resquício de humanidade almejada pelas ciências humanas e pela educação, mas um campo em que a crítica teórica, como uma forma de práxis, se exerce sobre pragmatismo existente nesta prática social e sobre aqueles saberes que a banalizam, na atualidade, revalorizando o vigor conceitual da Filosofia e a expressividade da arte para combatê-los e potencializando o pensamento do ainda não pensado.

Esta concepção teve uma profícua influência no campo de pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil, durante as décadas de 1990 e 2000. Ao se concentrar na análise dialética dos textos filosóficos e na crítica teórica dos fundamentos e das práticas educacionais, restringiu a sua prática de pesquisa a esses procedimentos que configuraram a Filosofia que a preside como uma forma de práxis, porém, reiterando uma demarcação desta como uma prática teórica e daquele campo no âmbito eminentemente teórico. Foi justamente esse argumento de um acento estratégico na crítica teórica, apresentado em um contexto de um profundo empirismo no âmbito das pesquisas educacionais – juntamente com uma má compreensão circulante de que o embate teórico postulado pelos frankfurtianos reeditar a dicotomia entre teoria e práxis e não superá-la –, que trouxeram dificuldades à recepção dessa perspectiva filosófico-educacional pelos professores e, particularmente, nos cursos de sua formação, fazendo proliferar uma série de perspectivas teóricas concorrentes de Filosofia da Educação, de 2005 a 2010, que serão retomadas adiante.

Não obstante terem propiciado um significativo refinamento conceitual nas pesquisas desse campo, juntamente com uma ampliação do rigor conceitual ao abordar a realidade educativa, as conquistas do campo de pesquisa adquiridas com essa concepção não foram acompanhadas pela sua circulação no ensino de Filosofia da Educação. Talvez, a complexidade exigida para a crítica teórica, as exigências de formação para um olhar agudo e certa resistência a reificação propiciada pelos hábitos incorporados nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, com sua excessiva visão pedagógico-cientista e tecnicista, limitaram a recepção dessa concepção de Filosofia da Educação. Um desses hábitos incorporados foi o da necessidade de livros de apoio para o ensino dessa disciplina que, neste caso, teve como referência importante o livro de Olgária Matos (1997), que

teve uma recepção pequena<sup>2</sup>, mesmo entre os professores que advogavam essa concepção de Filosofia da Educação.

Embora todo embate ocorrido no campo da Filosofia da Educação pouco explicita as dificuldades com o seu ensino nos cursos de formação de professores e de licenciatura, nesse contexto, se começam a situar a crítica filosófica ou a atitude interrogante da filosofia a partir de perspectivas que as compreenderam como decorrente de uma prática-poética que a aproximava da prática educacional, dos modos de apropriação da pragmática da linguagem utilizada no ensino ou, mesmo, da imanência da própria ação educativa.

Em um desses sentidos, ao problematizar as condições do ensino de Filosofia da Educação e as consequências de se constituir como uma teorização e como um desfile de concepções, Valle (2000, p. 36) argumenta que a filosofia “é campo de interrogação capaz de alimentar o pensamento ali onde se exerce” e, inspirada em Castoriadis, argumenta que se constitui graças a um “compromisso com a totalidade do pensável” em vistas a promover uma atitude interrogante do já pensado, do já vivido, em vistas à criação humana e à autocriação do homem. Diz a autora que a filosofia só “é essencial para a educação” porque ela tem “compromisso com a interrogação permanente”, se constituindo como uma “prática de emancipação” e um “terreno de luta pela autonomia” (VALLE, 2000, p. 36). Isso porque entende a educação como portadora de um enigma, que dá aos professores a pensar e a filosofia a interrogá-la na medida em que, ontologicamente<sup>3</sup>, almeja a liberdade e a autocriação humana. Da perspectiva de Castoriadis, segundo a autora, a educação é uma “atividade prático-poética”. Isso porque ela tem uma dimensão poética na medida em que “visa a uma finalidade que é criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade”, porém, não podendo ser determinada *a priori*, tampouco restrita a uma *techné*, se constitui em um “*poder poder ser*”, se exercendo

---

<sup>2</sup> Chamo a atenção para esse livro, pois outros que provieram dessa perspectiva têm um caráter mais circunscrito aos intelectuais da Escola de Frankfurt, como ocorre no caso do livro de Zuim, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001) sobre Adorno, que teve melhor recepção, mas que não aborda a partir das questões postas por essa perspectiva teórica outros filósofos, pedagogos ou tradições da Filosofia e da Educação.

<sup>3</sup> Esta dimensão ontológica da filosofia será desenvolvida pela autora, em Valle (2008).

pela práxis, isto é, uma “atividade lúcida, deliberada e deliberante”, cujo objeto o próprio exercício “desta lucidez e desta deliberação” e o seu fim a “autocriação” (VALLE, 2000, p. 42, grifos da autora).

Por esse motivo, o campo de interrogação da filosofia não seria somente um atributo dos filósofos ou teóricos da educação, mas também dos professores dispostos a tratar de sua prática educativa como enigma e em vistas a autocriação. Ou, como dirá em outra ocasião, em vistas a romper com uma visão aristocrática de filosofia, a pergunta que tais professores teriam que se interrogarem com perguntas tais como: “Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de aluno?” ou, ainda, “O que é, de onde veio e para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de educação, professor, aluno?” (VALLE, 2008, p. 499). Questões que emergem da prática educativa e de seu enigma como prática-poética a ser enfrentado pela filosofia da educação. Dessa forma, essa disciplina nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas “não seria pura invenção dos teóricos e eruditos capazes... de pensamento”, mas “exigência de uma interrogação que (...) é tarefa de autocriação individual e coletiva tendo como ponto de partida e como fim a emancipação humana” (VALLE, 2000, p. 45). Para tanto, não prescindiria da história das filosofias que abordaram a educação e das teorias pedagógicas que nelas se fundamentaram, tampouco dos problemas que abordaram, mas teria no exercício de sua interrogação o seu campo fecundo e o lugar dileto de uma experiência de pensar que, se adotada, exercitada, com o compromisso da totalidade do pensável, seria levada à própria prática educativa, convertendo esta em um enigma e aquela numa interrogação aberta em vistas a autocriação humana.

De um modo um pouco distinto de conceber essa experiência do pensar e a indeterminação que constitui a ação educativa, Hans George Flickinger (1998) sugeriu uma dispensa gradativa da disciplina Filosofia da Educação à medida que a realização da postura refletida do agir educativo permeasse outras disciplinas do curso de formação de professores e, conseqüentemente, a prática destes, instituindo-a como uma forma de pensar as questões emergentes da experiência educativa

e da prática docente. Sugeriu, ainda, ao desenvolvimento do campo da Filosofia da Educação, uma maior aproximação da experiência formativa e da ação educativa, concorrendo para que a sua articulação com a Filosofia não fosse superestimada, tampouco subestimada, mas que tivesse um sentido provisório, porque contextualizado historicamente, a fim de que o pensamento filosófico pudesse se desprender dos problemas desta área para compreender, hermeneuticamente, as questões emergentes daquelas práticas.

Em que medida que essas proposições concorreram para deflacionar o sentido da Filosofia da Educação como uma disciplina nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas parece-nos uma incógnita. No entanto, se percebe essa enunciação como uma possibilidade de relaxar um pouco a sua função disciplinar, na qual esse campo de pesquisa vinha se pautando, conferindo senão menor relevo, pelo menos maior visibilidade, a um sentido hermenêutico, interpretativo, para a prática filosófica que constitui a Filosofia da Educação. Uma visibilidade que, de certo modo, concorreu para problematizar o caráter disciplinar da Filosofia da Educação, fazendo coro com outras vozes que, concomitantemente, apontam tal direção de outra perspectiva teórica.

Se posicionando contrariamente à busca de uma identidade para a Filosofia da Educação, nesse contexto, Gallo (2000, p. 179-180) considerou que nada seria mais pobre e reducionista do que tomá-la como a reflexão filosófica sobre a educação, pois indicaria uma incapacidade de criação característica do ofício do filósofo e, conseqüentemente, do filósofo da educação, restando a eles se voltarem para o eterno ou para a história ou para qualquer reflexão sobre alguma coisa. Os filósofos da educação deveriam ser criadores de conceitos, mergulhando no território da Educação, enfrentando o caos que o atravessa e instaurando um plano de imanência que corte os saberes educacionais. Essa outra concepção, trilhando um caminho distinto da anterior, acentua o caráter do papel da filosofia no ensino, dissociando-o de sua restrição ao mero exercício teórico. Nesse sentido, mais radicalmente, Kohan (1998, p. 100) procurou caracterizá-la como uma “prática filosofante em, para e através da educação”, compreendendo-a enquanto uma prática teórica que se exerce na atividade de ensino e a nomeando de filosofia na educação. Postulou que, assim, essa atividade deixaria de ser “objeto externo e inerte da

teorização filosófica” e se voltaria para, segundo o autor, “a realidade na qual origina, alimenta e oferece sentido às práticas e a filosofia deixa de ser produto alheio e externo à realidade do educador para tornar-se prática e produção de pensamentos, que questionam as práticas educativas e a própria pedagogia” (KOHAN, 1998, p. 100).

Essas proposições não apenas se encontram na gênese de toda uma crítica ao caráter disciplinar da Filosofia da Educação como um campo acadêmico, como também apresentam outra forma de conceber a esta última e de enfrentar o problema das relações entre teoria e práxis, anteriormente anunciado, concorrendo com o seu deslocamento para as interpretações relativas à pragmática da linguagem no ensino com a defesa do que, nos termos em que a veremos a seguir, como uma pragmática de si. Neste caso, as questões relativas aos processos de subjetivação e, particularmente, à experimentação de si ganham importância no desenvolvimento das pesquisas nesse campo a partir da perspectiva de Gilles Deleuze, Michel Foucault e Jacques Rancière, em vistas a sustentar a proposição de que a filosofia da educação compreenderia as práticas do pensar filosófico, imanentes à ação educativa, empreendidas no sentido de criar conceitos, de acolher acontecimentos e, principalmente, de ampliar a liberdade existente.

Ao discutir a filosofia na escola, dessa forma, Kohan (2000) argumenta que as práticas do filosofar deveriam incidir no pensar o que são os sujeitos que atuam nessa instituição, tendo como centro o *ethos* que os compreende. Para tanto, propõe: a) “colocar questão os procedimentos, regras e técnicas que constituem nossa subjetividades”; b) “reconhecer, compreender e avaliar as pressuposições e consequências de tais dispositivos; c) “resistir aos dispositivos de subjetivação dominantes” (KOHAN, 2000, p. 152-153). Esse autor propõe, e assim, uma inflexão da prática do filosofar sobre os modos de existência que constituem os atores dessa instituição e o seu *ethos* filosófico, propondo que julguem o seu assujeitamento aos processos de objetivação e subjetivação dominantes na escola, assim como avaliem as possibilidades de resistir a eles, em vistas a transformar tanto os jogos de poder aí existentes quanto a si mesmos.

Nisso reside, uma face da pragmática de si postulada por esses pesquisadores e que terá na enunciação dos limites da transmissão do conhecimento e da discussão da problemática da emancipação do sujeito

os seus principais temas. Ao considerar a filosofia como experiência de interrogação sobre a própria experiência e como um exercício singular, Kohan (2003) afirma que a filosofia da educação se faz em exercício que não explica, não legitima, não consolida, mas dessacraliza, polemiza, interroga, impedindo que se ensine da forma como se ensinava, que se pense da forma como se pensava a educação. Nesse sentido, postula permitir ao educador ser de outro modo e produzindo uma força emancipadora, tal como aquela encontrada no livro *O mestre ignorante* de Rancière, que faz da emancipação uma questão de sobrevivência ou, melhor seria, de existência. Para tal propósito, o educador deveria se ocupar não somente das técnicas de transmissão do que sabe – por assim dizer, de uma pragmática do ensino e da comunicação dos conhecimentos que a compreende –, como também, e principalmente, de sua própria ignorância, defendendo que o educador deveria trabalhar antes de sua própria emancipação para, então, poder colaborar na emancipação do educando (KOHAN, 2001).

Se Kohan (2000; 2001; 2003) elegeu esse percurso, compreendendo certa articulação entre Deleuze, Foucault e Rancière, para analisar as práticas do filosofar na educação, Gallo (2003) procurou compreendê-la pelo exercício filosófico da criação de conceitos, reservando a essa atividade do educador um papel importante para a criação de outras práticas e processos de subjetivação na escola, assim como à filosofia da educação esse papel específico. Partindo de uma maior apropriação do pensamento de Deleuze, o autor propõe mais alguns deslocamentos. Um desses deslocamentos se refere ao campo de atuação dessa prática filosófica que a seu ver deveria atuar no que denomina de “educação menor”, isto é, nos espaços micropolíticos onde o educador exerce sua militância, dando continência e expressão à sua revolta e resistindo às políticas impostas, mediante um ato singular (GALLO, 2003, p. 78). Diferentemente de pensar nesse ato contingenciado por uma “educação maior”, ou seja, relacionada à macropolítica e à política educacional instituída, ele teria um papel tensionador e problematizador no sentido de propiciar as condições para que a resistência emergja, mobilizando educadores e educandos para se contraporem às normas jurídicas e à moralização instituídas. Outro deslocamento que se propõe, para que tal resistência ocorra no campo do ensino, seria deixássemos de pensar a organização curricular a partir de uma

“metáfora arbórea”, homogênea e hierarquizada para pensá-la do ponto de vista de uma “metáfora rizomática”, heterogênea e mútua, em vistas a propor temas que lhe fossem “transversais”, isto é, que atravessa várias áreas do saber, “integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente”, por meio de uma “viagem caótica” que “constrói seus sentidos” (GALLO, 2003, p. 96-97). Para que tal transversalidade ocupasse seu lugar no currículo escolar ou acadêmico, seria necessário, na concepção do autor, “deixar de lado qualquer pretensão científica da pedagogia”, assumindo o processo educativo algo similar ao que Deleuze e Guattari denominam de “*heterogênese*”; abandonar “qualquer pretensão massificante da pedagogia”, defendendo que o processo educativo seria “singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma”; esquecer “a pretensão do um, de compreender o real como uma unidade multifacetada” para encarar os campos de saberes de um modo aberto, “com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2003, p. 98-99). A questão seria a de saber em que medida que essa “utopia” seria possível na sociedade do controle, numa instituição que permanece disciplinar, que requer a ciência, a massificação, a uniformidade e a estagnação, mas quase nunca o devir da subjetividade a ser formada. Este seria o principal desafio dessa concepção de filosofia da educação ou, melhor seria dizer, de prática filosófica na educação.

Nesses casos em que a filosofia da educação se deflaciona, ao ponto de ser entendida como mais uma entre as práticas educacionais e, especificamente, uma prática que processa os saberes científicos, filosóficos e literários para conferir um sentido consonante ao modo de ser do sujeito que age (ou que padece) na ação educativa, reivindicando o abandono de seu caráter fundamentador, eminentemente teórico e, por vezes, somente conceitual. Pode-se dizer, também, que a experiência do sujeito e, particularmente, a sua experimentação, para essa concepção, seriam constitutivos do exercício filosófico na educação, sendo central tanto para os campos tanto da pesquisa quanto do ensino de Filosofia da Educação. Assim sendo, as dificuldades enfrentadas pelas perspectivas teóricas, anteriormente mencionadas, em estabelecer maior sincronia entre o ensino dessa disciplina nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas com o atual estágio de desenvolvimento das pesquisas nesse campo, para

esta concepção, seria colocado em outros termos. Isso porque na base do ensino e da pesquisa desse campo estaria a experiência e, particularmente, o processo de experimentação do sujeito da ação educativa, que nela filosofa a partir dos problemas, dos acontecimentos e dos encontros que daí advém. A questão que ficaria seria a de como formar esses sujeitos ou, melhor dizendo, como prepará-los para tal prática filosófica na educação? Seguramente, não seria apenas com uma disciplina nos cursos de Formação de Professores e nas licenciaturas, como também por uma formação mais ampla, transversal ao currículo e, quem sabe, ao tempo-espaço acadêmico. Nesse sentido, poderia dizer que essa disciplina seria prescindível ao currículo desses cursos, caso estivessem atentos e preocupados com essa formação e com os eixos transversais que a constituem.

### **Da criação de um “terreno de interlocução” ao esboço de duas tradições filosóficas na educação**

Essas duas últimas posições exercem um papel importante, sem demérito algum às outras concepções anteriormente mencionadas – até porque algumas delas continuaram a se desenvolver e a contribuir para esse campo –, no percurso posterior da Filosofia da Educação no Brasil. Ao demarcar, genealogicamente, um primeiro momento de contestação à necessidade de sua identidade como disciplina, de sua constituição como uma prática filosófica na ação educativa e, enquanto tal, de uma experiência do pensar que se dobra sobre os sujeitos que a desenvolvem, ela coloca em jogo certas condições de possibilidades e olhares que exigiriam algum posicionamento das perspectivas teóricas emergentes no debate filosófico-educacional brasileiro. A meu ver essa demarcação concorre para centrar esse debate em torno dos problemas filosóficos da subjetividade moderna, da relação entre teoria e práxis e da possibilidade ou não da formação do sujeito ético, graças o interesse comum das perspectivas teóricas emergentes em meados de 2000 até, aproximadamente, 2006.

No caso de Flickinger (1998), ela acompanha uma inflexão hermenêutica nas pesquisas desenvolvidas desde a perspectiva da Segunda Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a impulsiona, propondo que compreendam questões mais próximas à ação educativa e à formação

docente, por um lado, e conferindo a essa compreensão um modo novo de fundamentá-la teoricamente, por outro lado, ao ponto de deslocar o problema da relação teoria e práxis e, no limite, pronunciar uma das tensões que congregam na atualidade certo conflito de tradições filosóficas.

Antes mesmo de seu artigo, nos anos 1990, começa a emergir uma apropriação do pensamento de Jürgen Habermas para compreender os paradigmas das ciências da educação, nos termos tentados por Werner Markert (1991) e por Mario Osório Marques (1992). A partir da segunda metade dos anos 1990, até meados dos anos 2000, o desafio daqueles que se apropriam dessa perspectiva teórica, como desenvolvido por Nadja Hermann (1996; 1997), por Maria Augusta Salin Gonçalves (1999) e Amarildo Luiz Trevisan (2000), é o de conferir à ação educativa outro tipo de racionalidade, inspirada no agir comunicativo e numa pragmática que não se confundia com o pragmatismo, já que aspirava a uma comunidade universal e, particularmente, na preparação/formação do homem para ela. Não raro esses últimos estudos procuraram deslocar o tom preponderantemente epistemológico dos estudos anteriores nessa perspectiva teórica para uma discussão sobre o caráter estético (TREVISAN, 2000) e, sobretudo, ético (HERMANN, 2005) da racionalidade comunicativa, muitas vezes, adentrando a crítica da modernidade e tangenciando o debate sobre a pós-modernidade.

Por um lado, esse tema parece se estabelecer como uma linha de continuidade das apropriações dessa perspectiva teórica na medida em que Werner Markert (1986), Pedro Göergen (1996; 2001) e Nadja Hermann (2005) dão a ele um relevo e, como veremos a seguir, um lugar de destaque no debate filosófico-educacional brasileiro, entre 2004 e 2006. Por outro, ele parece diluir outra de suas frentes ou possibilidades interpretativas, tal como aquela relacionada à sua inflexão hermenêutica, que demarca o projeto filosófico habermasiano e, particularmente, de sua interlocução com Hans George Gadamer. Por vezes, os próprios protagonistas daquela perspectiva teórica na Filosofia da Educação são responsáveis pela apresentação da filosofia de Gadamer da educação, como no caso de Nadja Hermann (2002), e pela elucidação dessa face do projeto habermasiano, demonstrando a sua fecundidade nas diferentes frentes em que foi apropriado e uma indiscutível referência atual nesse campo de pesquisa e de ensino, desde os anos 1990

até hoje. Se essa extensão da apropriação do pensamento de Habermas parece fecunda, pode-se dizer também que ela é feita de demandas, de escolhas e de estratégias feitas pelos pesquisadores, que resultam numa série de deslocamentos desse campo, alguns pouco visíveis, outros mais perceptíveis na sua literatura e em instâncias promotoras de seus debates.

Algumas dessas demandas, como a da entrada dessa perspectiva teórica para debater a pós-modernidade, parece decorrer de uma necessidade para instaurar uma disputa em termos da legitimidade epistemológica e política de uma ou outra posição em jogo, que seria medida em relação à verdade de suas proposições e aos sujeitos que a enunciam. Esta forma de disputa no campo parece repetir a das décadas anteriores, em termos pouco diferentes, sobretudo, se é proposta nos termos de congregar as várias perspectivas teóricas, em campos ideológicos, como procurou apontar Maria Célia de Moraes Marcondes (2004). Ela se caracterizou, também, pela exigência de que nesse campo repercutisse, de alguma forma, o debate acerca da (des)legitimação da pesquisa e do ensino na universidade, se apresentando as várias perspectivas filosóficas em jogo, algumas delas já apropriadas pelos seus pesquisadores, outras em apropriação, para abordar questões relativas à educação. É o que se verifica na literatura que abordou a polêmica da pós-modernidade e suas relações com a educação de uma perspectiva habermasiana, como ocorre com Pedro Göergen (2001), Nadja Hermann (2005), dentre outros; o mesmo ocorrendo com quem a abordou da perspectiva do neopragmatismo de Richard Rorty, como Paulo Ghiraldelli Júnior (2000b), ou da perspectiva de Jean-François Lyotard, como Pagni (2006), ou das filosofias de Foucault e, especialmente, de Deleuze, como Silvio Gallo (2006).

Não obstante estes últimos tenham relativizado a importância dessa polêmica para defender os respectivos projetos de Lyotard ou de Deleuze contra as acusações de Rorty e Habermas, os primeiros parecem ter se aliado, estrategicamente, para argumentar por suas posições teóricas e, particularmente, como poderia fundamentar por meio de uma razão comunicativa ou de um ponto de vista neopragmático – decorrente de interpretações particulares da pragmática da linguagem – a ação educativa. Mais do que simples oportunismo em razão do campo da Filosofia da Educação, essa aliança ocorre por proximidades filosóficas e políticas

de suas proposições, como demonstrado por Paulo Ghiraldelli Júnior (2000b) e Altair Fávero (2005), ao deferem as proposições de Rorty na interlocução com Habermas, e por Luiz Carlos Bombassaro (2005) e Nadja Hermann (2005), ao sustentarem as proposições deste último no diálogo com o neopragmatismo. Não me parece plausível, porém, que essa aliança estratégica tenha se constituído para dar combate às posições de um filósofo francês como Jean-François Lyotard, muito pouco estudado no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil, até esse momento, que de certo modo protagoniza essa polêmica e às suas posições, salvo se fosse para mostrar a fecundidade de seu projeto filosófico – o que não parece ter sido o caso nesse debate. Ao contrário, ela parece ocorrer em razão da emergência, como demonstrado anteriormente, de uma filosofia da educação que se posiciona de modo mais radical contra o caráter metadiscursivo e disciplinar desta última, protagonizado por Gallo (2000; 2003) e por Kohan (1998; 2000; 2003), que se inspirou nos filósofos franceses contemporâneos criticados por Habermas e por Rorty por se posicionaram, supostamente, em prol da pós-modernidade. O que poderia parecer contraditório, se se considerasse a posição de Flickinger (1998) e a inflexão hermenêutica do projeto habermasiano para esses pesquisadores que se apropriam dessa perspectiva teórica ou, mesmo, a crítica ao risco de sobrefilosoficação em algumas interpretações do neopragmatismo<sup>4</sup> que circularam no campo da

---

<sup>4</sup> É o caso da apropriação do neopragmatismo, desenvolvida por Ghiraldelli Júnior, que privilegiou temas como os da teoria da verdade para abordar a interpretação da pragmática da linguagem (2000d) e estabelecer uma maior aproximação da Filosofia do que das questões emergentes da ação educativa (2000b; 2000e), ao mesmo tempo em que, em seus trabalhos mais didáticos, procurou estabelecer as indicações desta perspectiva para as teorias pedagógicas (2000a, 1998), se centrando nos poucos textos escritos por Richard Rorty sobre a educação ou sobre o papel do intelectual na atualidade. É curioso que a principal interpretação do neopragmatismo no campo da Filosofia da Educação tenha privilegiado essa face mais filosófica e, mais precisamente, uma face pelo qual Rorty era aceito no debate filosófico ou pelo aspecto metodológico do que denominou de “redescrção” da Filosofia, relativizando as críticas feitas por esse autor à sobre-filosoficação da própria área e de suas implicações à ação educativa, indicada por Rorty (1997), numa réplica à Arcilla e Nicholson. O mesmo se verifica na discussão feita sobre o papel do educador como “liberal ironista” que, embora se contraponha ao seu papel como *Aufklärer*, parece insistir num papel de intelectual vanguardista, que fala pelos outros, sem se implicar a si mesmo e explorar outras facetas do neopragmatismo rortiano, que permitiriam abordar questões relacionadas à estética ou à ética, como as relativas à familiaridade em relação a outrem, no

Filosofia da Educação no Brasil, parece se justificar pelas disputas nesse campo e pela necessidade de buscar sua legitimação na Filosofia.

Tais disputas podem ser verificadas na produção bibliográfica produzida por esse campo e na sua circulação em periódicos educacionais que deram destaque à questão na forma de publicação de dossiês, dentre eles, o da revista *Educação e Pesquisa* (em 2006), e em Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), como o de Filosofia da Educação, que induziu o tema da pós-modernidade para concentrar seus trabalhos nos anos de 2004 e 2005.

No caso desse importante meio de circulação das produções do campo, como demonstraram Pagni e Dalbosco (2013), após a discussão propiciada em torno da identidade da Filosofia da Educação, desde a sua criação em 1993 até meados de 2000, o tema da pós-modernidade assume papel de destaque no GT-Filosofia da Educação da ANPEd, induzindo seus trabalhos nesses dois anos e refletindo uma tendência geral da área. Contudo, a percepção que se tem em torno do debate acerca dessa polêmica questão foi o de que ela concorria mais para acirrar as posições filosóficas e ideológicas divergentes, promovendo uma concorrência entre elas, do que propiciar o que, alguns anos antes, Lilian do Valle e Walter Kohan (2004) propuseram como sendo um desafio para esse GT, qual seja, o da promoção de um “terreno de interlocuções”<sup>5</sup> capaz de fazer refletir as diferenças, num clima de profunda pluralidade. Se o tema da pós-modernidade parecia dispersar as forças e acirrar os conflitos, colocando a discussão em termos de qual posição seria superior epistemologicamente à outra, a partir de 2007 o tema da formação humana parece estabilizar esse terreno, acentuando as

---

processo de alteridade, mesmo que este último fosse estrangeiro, dentre outras. Entender porque uma face do pensamento rortiano foi explorada, em detrimento de outras, parece ser um ponto interessante da recepção do neopragmatismo a ser explorado por estudos futuros, assim como esses aspectos aqui ressaltados parecem dar um fôlego novo à sua apropriação no campo da Filosofia da Educação.

<sup>5</sup> Isso porque, para eles, o GT-Filosofia da Educação seria um dos espaços, não obstante os seus limites, capazes de ‘[...] contribuir para o estabelecimento de um terreno de reflexão que possa se alimentar com o confronto de ideias e posições, que possa propiciar expressões singulares da «filosofia da educação»; um terreno constituído, não pela perspectiva de unificação, mas pelo entendimento profundo das razões filosóficas, políticas e educacionais que tornam a interlocução indispensável à tarefa que nos propomos’ (VALLE; KOHAN, 2004, p. 18).

interloquções nesse campo. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que, mais do que acomodar o debate filosófico-educacional em torno de uma tendência mais próxima à Filosofia, porque a formação é um de seus problemas clássicos, ele parece ser gradativamente enfocado, nesse espaço, como um desafio comum a ser enfrentado pelas perspectivas teóricas em jogo, antes apresentadas. Isso porque, em 2011, no GT-Filosofia da Educação da ANPED, esse problema passa a assumir um sentido atual, a saber, o de que não seria retomar uma antiga ideia de formação ou, saudosamente, lamentar a perda de seu significado, mas o de retratar uma crescente tendência de restrição da educação ao ensino nas instituições escolares e no discurso em circulação na pedagogia, perdendo a sua dimensão formativa. Sob este aspecto, o GT-Filosofia da Educação colaborou decisivamente para que, gradativamente, se abandonasse uma polêmica externa ao campo para se debruçar sobre num problema comum, capaz de articular suas pesquisas com um tema clássico da Filosofia, ao mesmo tempo em que propõe indicar um conjunto de questões emergentes da ação educativa como horizonte comum de reflexão, cumprindo efetivamente o seu papel de “terreno de interlocução”.

No caso daquela circulação das produções sobre a pós-modernidade em periódicos, particularmente, o publicado na forma de dossiê pela revista *Educação e Pesquisa*, parece ter evidenciado alguns deslocamentos importantes ou, melhor seria dizer, certo filtro da polêmica sobre a pós-modernidade em torno de algumas questões de maior interesse para o campo da Filosofia da Educação, sendo possível vislumbrar ao menos três deslocamentos resultantes desse debate.

O primeiro deslocamento se deu no que se refere ao problema das relações entre teoria e práxis, em torno dos quais circundou a suspeita da modernidade pelas perspectivas teóricas anteriormente salientadas, para o das interpretações de uma pragmática da linguagem que, efetivamente, o compreende, oferecendo-lhe outro sentido. Não se trataria mais de fundamentar a práxis teoricamente, seja para fazer da práxis um exercício constante de crítica teórica, seja para fazer da teoria uma prática interrogante, acerca da ação educativa, mas de compreender que na imanência desta se faz usos específicos da linguagem, que constituem uma pragmática compreendida num contexto comunicacional determinado: o do ensino.

Para além das questões do acento das discussões sobre os fins dessa pragmática do ensino, o segundo deslocamento aponta para a sua eventual articulação com certo sentido humanista ou inumano da educação. Não obstante dar continuidade a uma discussão sobre as tradições humanistas em que se baseou a Filosofia da Educação num passado recente, esse deslocamento lhe confere outros contornos e leva a estas últimas aos seus limiares. Isso porque para que não se restringisse somente a uma racionalidade técnica do ato de ensinar e da tecnologia na qual este se converteu na atualidade, essa pragmática deveria contemplar um conceito mais amplo de razão, abrangendo outras de suas dimensões capazes de articular com a vida humana e de serem apreendidas ou friccionadas pela linguagem, constituindo-se em possibilidades de sua expressão ou de sua inefabilidade. É com essas preocupações que o problema da experiência em suas relações com a linguagem e seus usos passa a ocupar certa centralidade no campo filosófico-educacional do período, em razão de sua importância para o debate anteriormente referido.

Neste ponto, gostaria de chamar a atenção para certa particularidade da emergência desse problema no campo da Filosofia da Educação no Brasil, pois, parece indicar uma escolha, na qual o GT da ANPEd exerceu papel determinante, por abordá-lo no âmbito da temática mais ampla da formação humana. Isso porque, diversamente de esse problema ter emergido da interlocução com a Filosofia Analítica da Educação, tal como ocorreu em outros países, ele emerge, no Brasil, seguindo as ressonâncias do debate sobre a pós-modernidade. Este parece ser o terceiro deslocamento produzido por esse debate e que amplia o problema em torno do qual as pesquisas em Filosofia da Educação circulam, enfocando aspectos que vai das questões emergentes da ação educativa até as concepções formativas presentes nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas, abrangendo boa parte das perspectivas teóricas descritas até então e as reorientando no debate filosófico-educacional.

É interessante notar como que, mesmo evidenciando temas, as pesquisas apresentadas, especialmente, no GT-Filosofia da Educação, segundo Albuquerque e Dias (2012), durante a segunda metade dos anos 2000 até 2010, continuam a se concentrar na interpretação do pensamento de filósofos, o que pensaram sobre a educação ou como a partir de suas

obras se pode pensar algumas questões educacionais. Dessa forma, também, pode-se dizer que se repartiram na literatura do campo, tentando dar sustentação a fecundidade das perspectivas teóricas defendidas para pensar questões da ação educativa ou da formação docente ou, mais recentemente, das tradições filosóficas<sup>6</sup> utilizadas para delinear modos de pensá-las.

É o que se verifica no sentido articulado, determinado também pela própria sistematicidade do pensamento de Habermas, em que as pesquisas dessa perspectiva teórica se desenvolvem, abrangendo desde algumas questões sobre a ação educativa e a formação docente<sup>7</sup>, passando pela elaboração de livros didáticos em que a teoria do agir comunicativo é descrita com a sua merecida complexidade<sup>8</sup>, até discussões extremamente sofisticadas sobre as articulações entre a estética e a ética, que compreende o problema da experiência e de suas linguagens na educação, assim como o modo de pensar a formação humana a partir de uma filosofia pós-metafísica<sup>9</sup>. O que se nota nessa produção mais recente é uma ressonância da inflexão hermenêutica do projeto habermasiano, que incidem sobre os deslocamentos do campo anteriormente mencionados e, de certo modo, das posições de Flickinger (1998), cujo reconhecimento faz com que seja convidado pelo GT-Filosofia da Educação para apresentar trabalho encomendado sobre o tema da formação humana, em 2010, na 33ª reunião da ANPEd. E, também, destaco o papel exercido na elaboração de outra forma de articular as questões pedagógicas e educacionais à Filosofia, como parâmetro para a coordenação do trabalho docente, nos termos proposto por Cláudio Almir Dalbosco (2007; 2009), e de argumentos em defesa de um tipo de racionalidade para a formação humana, desenvolvidas por Nadja Hermann (2010), que evidenciam uma posição em prol de uma filosofia pós-metafísica para fundamentar filosoficamente a ação educativa.

Para Dalbosco (2009), o restabelecimento de outras relações entre Filosofia e Educação seria necessário porque a primeira teria se

---

<sup>6</sup> Embora considere um pouco excessivo o uso desse termo, pela falta de outro e com certa liberdade, o estou utilizando para caracterizar alguns modos de se fazer filosofia, de acordo com as tradições que a constituíram e que foram se formando no Ocidente.

<sup>7</sup> Cf. BOUFLEUER, 2005; 2006; TREVISAN, 2011, entre outros.

<sup>8</sup> Cf. BANNELL, 2006.

<sup>9</sup> Cf. HERMANN, 2010.

academicizado, em razão de sua especialização e de assentar em estudos de filologia e de história da Filosofia, enquanto que a segunda teria se empiricizado, tornando válido apenas os estudos empíricos e voltados às práticas pedagógicas. O desenvolvimento desses campos teria provocado certa obstacularização do diálogo entre a Filosofia e a Educação, ao ponto de a primeira não reconhecer os atuais avanços das teorias de aprendizagem apropriada pela primeira para ampliar a sua concepção de razão e de a segunda denegar a necessidade de qualquer fundamentação epistemológica e de certa normatividade para tornar as suas práticas minimamente racionais. Tratar-se-ia, então, ao contrário de propor uma fundamentação primeira para as teorias pedagógicas a partir de uma metafísica em que se assentaram as tradições anteriores da Filosofia da Educação, propor uma ampliação do conceito de razão no qual se assentaria e resgatar o poder normativo da teoria para que o processo formativo do homem se efetivasse, contrapondo-se ao pragmatismo tecnicista ao qual sucumbiu e a racionalidade instrumental na qual resultou. Nesse sentido, o diálogo da Filosofia com as Teorias de Aprendizagem deveria ser estabelecido, por meio de uma pragmática da linguagem em que o próprio eu estivesse implicado no trabalho reflexivo dos sujeitos da ação educativa, em vistas a retomar o seu sentido ético-político. A Filosofia da Educação teria, então, uma dupla tarefa: por um lado, ao se constituir como uma “guardiã da racionalidade”, “atuar assim como sistematizadora da cultura e o filósofo da educação como mediador entre conhecimentos especializados, na medida em que pergunta pelas razões e pela finalidade de tais conhecimentos”; por outro, “garantir permanentemente a reflexão sobre o sentido e as possibilidades da coordenação da ação docente e discente”, propondo-se a criar e a recriar a própria postura do que são enquanto seres (DALBOSCO, 2009, p. 15-16).

Dessa perspectiva, Dalbosco (2007) escreveu um dos poucos livros que abordam questões pedagógicas e interferem diretamente no debate da formação de professores, requalificando o papel da Filosofia da Educação e da sua identidade, municiando o ensino dessa disciplina nos cursos de graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas. O autor argumenta por uma perspectiva disciplinar para essa disciplina curricular, que deveria continuar a oferecer uma formação eminentemente filosófica para que o professor pudesse coordenar a sua ação, levando em conta seu posicionamento diante

dos desafios da educação e as teorias de aprendizagem capazes de auxiliar o aluno a educar-se. Este ponto de sua reflexão parece se aproximar do que Hermann (2010) considera ser o principal vestígio da formação nessa tradição hermenêutica.

Ao recuperar a tese gadameriana de que *educar é educar-se*, a autora argumenta que a virtualidade atual do conceito de *Bildung* seria a de “reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar” (HERMANN, 2010, p. 120), preservando o seu pressuposto de que a liberdade do indivíduo determina seu processo formativo e demonstrando a sua capacidade de resistência a todas as adaptações e ordenamento de sentidos, que não são apreendidos conceitualmente em sua totalidade. Esta seria sua marca e seu vestígio mais persistente, o que torna imprescindível um trabalho feito do indivíduo sobre a própria experiência, com paciência e suavidade, já que esta última consiste em sua própria aventura no mundo, que também a condiciona e oferece um horizonte histórico de possibilidades para esse sujeito se formar e, de certo modo, se libertar desse condicionamento. Esse trabalho, porém, somente seria possível na relação com o outro, pressupondo a alteridade como constitutiva do processo formativo de si mesmo, na qual interfere tanto a constituição de um *ethos* sensível do sujeito, propiciado pela experiência estética, quanto uma racionalidade capaz de julgar em que medida esta poderia ter um sentido ético para modificar a reflexão moral existente, em vistas a promover um horizonte comum em que essa autocriação fosse constituída intersubjetivamente.

O que parece contradizer essa perspectiva teórica em que a filosofia da educação teria um papel decisivo, tanto para auxiliar a repensar a formação de professores quanto para coordenar a ação educativa, ao avolumar as reflexões acerca de seus sujeitos, de sua ética e de suas relações com a experiência estética, ao propor inclusive uma pragmática para promovê-la, é o caráter disciplinar que nela persiste. Isso porque argumenta por uma Filosofia da Educação como campo de fundamentação teórica que normatiza a ação educativa, coordenando as atividades de seus sujeitos, e, conseqüentemente, como uma disciplina curricular imprescindível para a formação destes últimos, sobretudo, os que atuam como professores. Assim, parece se aliar a uma tradição da Filosofia, que a

concebe como um discurso sobre a ação educativa, em vistas a normatizá-la por uma racionalidade que aspira, senão a certa universalidade, pelo menos a horizontes comuns.

Outra questão que poderia se colocar em relação a essa perspectiva se refere ao que denomina de normatividade e do que entende por horizontes comuns. Isso porque essa perspectiva aspira a coordenar a ação educativa, por meio de critérios racionais e de uma pragmática no ensino que, ao priorizar o diálogo na ação comunicativa como principal recurso linguístico, almeja alcançar o consenso em torno de normas e dos valores a regularem a comunidade do qual participam. Ao almejar uma unidade em torno destes últimos e de uma totalidade a ser obtida por consensos relativos, essa perspectiva teórica parece abandonar o múltiplo e, senão o particular, o singular que lhes permitiram certo perspectivismo nessa mesma comunidade, frutos do dissenso entre as posições em jogo e as diferenças existentes entre os modos de ser de seus integrantes. Abandonam-nos por considerar que os sujeitos da ação educativa estariam submetidos às relações intersubjetivas em torno das quais são formados graças ao diálogo com o outro, assim como às normas, aos valores e às leis estabelecidos consensualmente entre seus pares, constituindo uma comunidade livre de violência, capaz de transcender os limites da sociedade existente. O problema é o de se perguntar se existe uma comunidade formada que seja livre de violência, sem a expressão das diferenças e o exercício da força, ainda que simbólica ou linguisticamente empregada, e se o consenso é um caminho eficiente e, principalmente, justo para promovê-la ou, então, para garantir que a expressão das particularidades e, sobretudo, das singularidades, sendo consequente com o princípio de liberdade e de autocriação suposto pela pragmática da linguagem advogada por essa perspectiva teórica. Afinal, nesses pressupostos reside a sua promessa emancipatória a fundamentar discursivamente a ação desses sujeitos, propondo uma atualização do projeto de modernidade para ser propagado pela Filosofia da Educação, bastante alicerçado em uma ideia de uma comunidade transcendente e de uma formação intersubjetiva marcada, senão por normas universais, pelo menos por artifícios retóricos de uma pragmática que aspiram ao horizonte comum e a igualdade, como sinônimo do mesmo e do idêntico. Talvez, essa lógica identitária e essa razão transcendental, concebidas como as únicas

capazes de propiciar uma racionalidade possível para essa pragmática, seja o principal aspecto a ser problematizado, assim como todo o discurso que a fundamenta no sentido de criar uma base conceitual-teórica, ainda que não metafísica, para a Filosofia da Educação, vinculando-a a uma tradição da Filosofia, aquela que se alia a um projeto determinado de modernidade.

Diferentemente dessa posição, na segunda metade dos anos 2000, começa a emergir outra perspectiva teórica, em continuidade à concepção esboçada por Gallo (2000; 20003) e Kohan (1998; 2000; 2001), alinhada a uma tradição da Filosofia que a concebe como uma prática do pensar na ação educativa, portadora de um *ethos* e de uma estilística da existência, elegida por sujeitos que a exercitam, cotidianamente, e que, ao fazê-lo, se experimentam não apenas formando a outrem, como também a si mesmos. A Filosofia como disciplina acadêmica, neste caso, é um saber que, como qualquer outro, inclusive o que decorre da experiência reflexiva, pode ser utilizado como ferramenta pelos sujeitos dessa prática filosófica na ação educativa como uma caixa de ferramentas para enfrentar as questões, pensar as tensões e acolher os acontecimentos que dela decorrem e que concorrem para os processos de subjetivação e o devir daqueles que nela atuam. Essa prática se constitui, dessa forma, como um exercício espiritual, nos termos em que Alexandre Simão de Freitas (2009) – inspirados no último Foucault –, ou como um processo de subjetivação em que o si mesmo é experimentado, mobilizando uma atitude ética diante das rupturas e irrupções da vida e produzindo uma escolha, gradativa, formativa de um modo ou de uma estilística da existência para habitar o mundo. Nesse processo, a filosofia é, ao mesmo tempo, um modo de vida que se escolhe viver, por meio de uma atitude ética diante daquilo que irrompe nessa experiência e uma disposição constante para esse trabalho de si, que compreendem o processo constante de formação desse sujeito ou, melhor seria dizer, para a transformação de si, o que somente ocorre na relação com o outro. Ela seria, assim, uma prática de potencialização da vida, que faz o artista vivê-la como uma obra de arte: o que não significaria “apenas moldá-la segundo os traços deliberados do artista”, de acordo com Pagni, mas também um “se dobrar às forças da matéria, às asperezas e rugosidades de sua superfície e àquilo que lhe escapa ao que está sendo moldado, reconhecendo aí um limite e esperando que daí emergja algo novo e outros modos de existência” (2012, p. 43).

Para esta concepção formativa, conforme exposto, a filosofia não seria um fundamento de um discurso sobre a formação humana, mas o próprio processo (trans)formativo para se adotar esse modo de existência e para vivê-lo verdadeiramente, segundo uma verdade não epistemológica, mas ética, isto é, decorrente daquilo que o sujeito que a enuncia é, como um modo de ser no mundo que se expressa linguisticamente pelo discurso enunciado e que o expõe publicamente a dizer francamente (*parrhesía*) o que pensa, quem é, pragmaticamente. Essa pragmática de si também resulta no julgamento do público acerca de o que é esse sujeito que se expõe e essa verdade que pronuncia, já que o tempo todo esse discurso é comparado por ele aos seus gestos, à sua fala e, enfim, às suas ações ou práxis. Ou seja, é julgada de acordo com uma coerência entre aquilo que é o sujeito e o discurso que enuncia sobre o que diz ser, uma indissociabilidade entre discurso e ser que, embora limitada a modos de existência, consiste outro regime de verdade: um regime proveniente de uma maneira de sentir, de pensar, de julgar e de agir, de um *ethos*, que constitui esse sujeito ético e que está o tempo todo sendo moldado, se reconfigurando e moldando em relação aos outros modos, diferentes.

Para essa pragmática e regime de verdade do sujeito ético, a diferença não é um ponto de partida a ser superado por algo supostamente superior, mas algo a ser aceito como uma condição e, enquanto tal, respeitada como modos de vidas diversos constitutivos de um feixe de experiências comuns, mas, justamente porque são singulares e, porque não completamente apreensíveis pela linguagem, não são intercambiáveis, nem semelhantes, e sim distintas, exprimindo modos de ser próprios. Em razão disso, o dissenso público que essa multiplicidade dos modos de existência provoca não são vistos como impedimento para o progresso e para a emancipação humana, mas como seus potencializadores na medida em que faz com que os sujeitos éticos que os exprimem se dobrem sobre si diante da diferença, procurando acolhê-la e respeitá-la para se (trans)formar ou rejeitá-la e denegá-la para se proteger do devir, se omitir enquanto tal e se cristalizar numa posição que pode lhe ser conformista, confortável ou, mesmo, hierarquicamente, favorável. Admitindo essas relações de poder e o quanto estão imbuídas de certo saber, esse trabalho de si sobre si, em que constitui essa pragmática, parte de uma analítica do poder que se ocupa das

linhas de fuga e das rupturas que se pode estabelecer com os dispositivos de subjetivação existentes e com os modos de lhes resistir a partir de um diagnóstico e do estabelecimento capazes de criar novos modos de subjetivação. Por meio dessa analítica e desse diagnóstico, o sujeito ético procura atentar para o acontecimento que promove o progresso e para atitude de seu acolhimento em vistas a se desvencilhar das forças que retraem o seu dever, lutando por sua emancipação para, então, ocupar-se do trabalho de si de outrem.

Essa concepção de filosofia traria alguns desafios à educação escolar, como sugerido por Pagni (2013), sendo que os principais deles poderiam ser apontados como o de tencionar: uma arte que se atém à vida com uma atividade educativa ou de ensino que se exerce na escola, provocando o professor a assumir a maestria da existência; uma ética que supõe o cuidado de si com uma arte de governo pedagógica sobre o outro, instigando a ação educativa a cumprir seu sentido de práxis; e uma pragmática de si com uma pragmática do ensino, propondo que a atividade pedagógica assuma a sua face psicagógica. São sobre essas tensões que o *ethos* filosófico da educação elegeria como desafiadoras de um presente e de um sujeito ético que nele atua, como elemento e ator, em vistas a transitar de seus modos de existência aos de sua atividade docente na escola, problematizando-os e aí resistindo, ao mesmo tempo, em que se forma e que forma aqueles a quem se dirige, em vistas, antes do que governar a alma, cuidar de seu cuidado de si.

Isso implicaria uma formação de professores ímpar, em que a preparação pessoal, por assim dizer, realizada mediante as artes da existência se sobreporia à mera qualificação profissional em que se tornou no presente. No currículo desses cursos e na licenciatura, a Filosofia da Educação somente seria necessária enquanto tempo e espaço em que alguns exercícios espirituais são desenvolvidos e certos saberes filosóficos são adquiridos, oferecendo as ferramentas desse campo de pesquisa e a experiência de seu uso no e com ensino para que possa propiciar um aprendizado introdutório, mas que só terá sentido se houver da parte do professor ou futuro professor uma atitude e disposição. É a formação dessa atitude ética, necessária a essa concepção de filosofia, que seria desejável no ensino da Filosofia da Educação, porém, como se sabe que somente a

transmissão dos conhecimentos desse campo não seria suficiente para tal propósito, talvez, fosse importante recorrer a uma pragmática que tivesse o efeito de transformar o próprio sujeito que a desenvolvem, desempenhando um efeito psicagógico, mediante a verdade que expõe e tentam transmitir. Para tanto, a meu ver não bastaria somente transmitir os saberes filosóficos-educacionais, tampouco realizar exercícios de leitura de textos filosóficos, de comentários e de escrita, sem implicar os sujeitos a serem (trans) formados e os próprios processos de subjetivação de que forma, como também promover a transmissão de outros saberes (científicos e artísticos) que auxiliassem na compreensão do *ethos* e da multiplicidade cultural na qual se formam, provocando-os também a uma leitura e a uma escrita de si, onde sejam capazes de experimentar-se. Dessa forma, conforme sugerido por Pagni (2011a; 2011b) se poderia preparar os professores para exercerem uma prática filosófica em suas ações educativas que não aspirasse fundamentá-la desde as alturas metafísicas, nem das profundezas da vida nua, mas que soubesse habitar as superfícies, se constituindo em uma arte de superfície.

### **Considerações finais**

Nota-se, pelo exposto, que emerge no “terreno de interlocução” dos campos da pesquisa e do ensino em Filosofia da Educação mais do que um problema comum, em torno do qual circulam uma série de perspectivas teóricas a serem escolhidas, duas tradições da filosofia. Uma delas mais associada à filosofia acadêmica, com um recorte fundamentador nos termos em que podemos encontrar num determinado projeto da modernidade. Outra mais associada a uma tradição mais antiga, relacionada à filosofia como modo de vida e a um *ethos* filosófico, que foi abandonada pela modernidade e que vem sendo, não diria recuperada, mas indicada como um contraponto a esta última, dando o que pensar ao seu discurso filosófico atual. Pode-se dizer que há um debate intenso entre essas tradições, paralelismos e alguma interlocução, é verdade, porém, ambas parecem compreender compromissos diferentes e atitudes particulares dos pesquisadores e professores desse campo. Do mesmo modo, observa-se que, para além das rupturas, há certos traços de continuidade com

as concepções de Filosofia da Educação dos finais da década de 1990 e meados de 2000, que indicam que essas tensões sobre a identidade ou não desse campo lá já se encontravam.

Uma questão que parece pertinente é o que essas tradições têm a ver com nossa realidade sociocultural e com o *ethos* no qual fomos formados? Ao me aproximar e defender essa última tradição, tenho argumentado que fazer filosofia da educação como uma arte de superfície, embora inédito ou não documentado, se aproxima mais de um *ethos* múltiplo e diverso como o brasileiro, permitindo um olhar mais apurado para os processos de subjetivação próprios de nossa realidade socioeducacional e uma apropriação de fontes da filosofia ou de ferramentas diversas, tal como delineado genealogicamente em nossa experiência do pensar. Com os avanços do campo, em termos de sua consolidação e dessa pluralização de perspectivas teóricas, que concorreram para a ampliação do rigor conceitual e para a constituição de uma comunidade capaz de interlocutores, parece ser importante retomar essa experiência do pensar que, não obstante seu ecletismo, se constituiu como uma *antropofagização* das fontes e das ferramentas para apurar, mais do que um modo de ser filosófico, um *ethos* e processos de subjetivação particulares. Talvez, assim, conseguíssemos criar algo atual para ser apresentado ao mundo, revertendo um vetor etnocêntrico e saindo de uma tendência à especialização do campo de pesquisa ao qual estamos enredados. Quem sabe, dessa forma, os demais campos da Educação, dos quais nos afastamos nessas últimas duas décadas, sejam provocados a se recriarem e a se reconstituírem em eixos transversais que sejam mais fecundos para reverter a situação atual do ensino e da educação em nosso País.

É difícil saber, sem estudos mais aprofundados, como essas eventuais atualidades poderiam ser transpostas para o campo do ensino, salvo se se fizéssemos dele um tempo e espaço de experimentação e de ensaios, cuja sintonia com a pesquisa seria desnecessário dizer. Mas, como já disse anteriormente, esse desafio depende da disposição e, por assim dizer, da coragem dos pesquisadores e dos professores desse campo a abrirem mão de sua constituição como disciplina acadêmica ou curricular, enveredando por algumas sendas abertas, linhas de fuga e fraturas que procurei mostrar nesta ocasião. Nesse sentido, seria interessante perguntar-lhes qual a sua disposição e coragem para fazer da filosofia um modo de

vida e, ao adentrar em sua ação educativa, propiciar que esta se constituísse uma transversalidade não somente curricular, mas uma transitividade entre as artes da existência e as práticas da escola, qual o lugar que ocupariam nessa instituição e se contribuiriam para efetivamente para sua própria autotransformação de si mesmos. Talvez, melhor que quaisquer outros, esses sujeitos pudessem testemunhar essas experiências de pensar na ação educativa, falar sobre os seus sentidos e as suas possibilidades (trans) formativas no presente.

## Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdo e a ausência de identidade. *Perspectiva: Florianópolis*, v. 16, n. 29, p. 45-63, jan./jul. 1998.

\_\_\_\_\_.; DIAS, A.S. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPEd: balanços e desafios. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 12, n. 35, p. 233-252, jan./abr. 2012.

BANNELL, R. I. *Habermas & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOMBASSARO, L. C. Entre a epistemologia e a hermenêutica: a questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre a tese da complementaridade. In: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (Org.) *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2005. p. 183-196.

BOUFLEUER, J. P. Formação de professores para o ensino de filosofia. In: Amarildo Luiz TREVISAN, A. L.; ROSSATO, N. D. (Org.) *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005. p. 147-154. v.1.

\_\_\_\_\_. A docência como testemunho da própria aprendizagem. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C. A.; MARCON, T. (Org.) *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006, p. 365-377. v. 1.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Caxambu. *Trabalhos GT-17*. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336--Int.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

FÁVERO, A. A relação entre epistemologia e hermenêutica: uma análise a partir de Richard Rorty. In: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (Org.). *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2005. p.183-196.

FLICKINGER, H-G. Para que filosofia da educação? – 11 teses. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jul. 1998.

FREITAS, A. S. O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Caxambu. *Trabalhos GT-17*. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142--Int.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

GALLO, S. D. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jan./jul. 2000.

\_\_\_\_\_. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez., p. 551-565, 2006.

\_\_\_\_\_. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. A filosofia contemporânea e a formação do professor: o “*Aufklärer* moderno” e o “liberal ironista”. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 25, p. 95-110, jan./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- \_\_\_\_\_. *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da educação e ensino: perspectivas neopragmáticas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000c.
- \_\_\_\_\_. *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000d.
- \_\_\_\_\_. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: \_\_\_\_\_ . *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000e. p. 07-89.
- GÖERGEN, P. L A crítica da modernidade e a educação. *Pro-posições*. Campinas: Unicamp, v. 7, n. 2 [20], p. 5-28, Jul. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. [Col. Polêmica de nosso tempo].
- GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 66, p. 125-138, Abr. 1999.
- HERMANN, N. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- \_\_\_\_\_. O pensamento de Habermas. *Filosofia, sociedade e educação*, Marília, ano I, n. I, p. 119-140. 1997.
- \_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Hermenêutica e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KOHAN, W. O. Filosofia de la educación: a la busca de nuevos sentidos. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 12, n.24, p. 91-121, jul./dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. Subjetivação, educação e filosofia. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. Três lições de filosofia da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p.221-228, Abr. 2003.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

MARKERT, W. Ciência da educação entre modernidade e pós – modernismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 67, n. 156, p. 306-319. Maio/ago. 1986.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica e teoria educacional – esboço de uma teoria crítica da sociologia da educação na Alemanha. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 403-416, Dez. 1991.

MARQUES, M. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MAZOTTI, T. B. Filosofia da educação: uma outra filosofia? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 15-32, jul./dez. 1999.

MENDES, D. T. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-504, 1987.

PAGNI, P. A. O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard. *Childhood & Philosophy*, Montclair/ Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 3, mai. 2005.

\_\_\_\_\_. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos ‘desafios’ lyotardianos à Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 32, n. 3, p. 567-588, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma filosofia da educação como arte de superfície. In: SEVERINO, A.J.; ALMEIDA, C.S.; LORIERI, M.A. (Org.) *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 150-166.

\_\_\_\_\_. O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil. In: GOTO, R.; GALLO, S (Org.). *Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2011b, p.119-149.

\_\_\_\_\_. Matizes filosófico-educacionais da formação humana. In: \_\_\_\_\_.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012, p. 30-50.

\_\_\_\_\_. El cuidado ético de sí y las figuras del maestro. *Revista de Educación*, Madrid: MEC, v. 360, s/n, p. 665-683, ene./avr. 2013.

\_\_\_\_\_. DALBOSCO, C.A. As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. In: Histórico. *GT-17-Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-GT-17?m=17>>. Acesso em: 20 Mar. 2013.

PUCCI, B. Filosofia da educação: para quê? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 23-44, jan./jul. 1998.

RORTY, R. Os perigos da sobre-filosoficação (réplica a Arcilla e Nicholson). *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano I, n. 1, p. 59-68. 1997.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. *Filosofia da educação brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia da educação. *Em aberto*. Brasília, ano 9. n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000. p. 265-326.

TOMAZETTI, E. M. Filosofia da educação e formação de professores em algumas universidades brasileiras entre os anos 40 e os anos 60. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 433-467, jul./dez. 2001

\_\_\_\_\_. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

TREVISAN, A. L. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

TREVISAN, A. L. Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, p. 195-212, Out./Dez. 2011.

VALLE, L. A. B. A educação como enigma e como atividade prática-poética: implicações para o ensino da filosofia da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-46, jan./jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_; KOHAN, W. O. Notas para pensar a filosofia da educação no Brasil. *Educação em Revista*. Marília, v.1, n. 5, p. 15-22, jan./jul. 2004.

ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

*Data de registro: 12/04/2013*

*Data de aceite: 21/08/2013*

## LEGGI DI NATURA, NECESSITÀ, CONTINGENZA: IL PUNTO DI VISTA DI E. J. LOWE

*Timothy Tambassi\**

### RIASSUNTO

Obiettivo di queste pagine è analizzare le principali tesi ontologiche di E.J. Lowe riguardo a tre nozioni: leggi di natura, necessità e contingenza. Nei primi due paragrafi mostrerò i tratti principali della sua proposta ontologica, in particolare del suo sistema quadri-categoriale e delle relazioni di dipendenza ontologica tra le categorie fondamentali. Negli ultimi due discuterò la sua posizione sulle leggi di natura e le sue riflessioni sulla differenza tra leggi di natura contingenti e necessarie.

**Parole Chiave:** Legge di natura. Necessità. Contingenza. Ontologia. Lowe.

### ABSTRACT

The aim of this article is to analyze E.J. Lowe's main ontological theses regarding laws of nature, necessity, and contingency. In the first two paragraphs I show his ontological proposal, in particular his 'four-category ontology' and the dependence relations between fundamental categories. In the last two I discuss his position on the laws of nature status and his reflections on the difference between contingent and necessary laws of nature.

**Keywords:** Law of nature. Necessity. Contingency. Ontology. Lowe.

Negli ultimi decenni si è andato via esplicitando un nesso costitutivo tra filosofia (soprattutto di stampo analitico) e scienza, che ha comportato una progressiva apertura della filosofia ai risultati e alle tematiche della ricerca scientifica. La nozione di legge di natura non fa

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de Verona, 2013. Professor Assistente em História da Filosofia Política da Universidade de Parma, 2012-2013. *E-mail:* timothy.tambassi@gmail.com

eccezione e ha dato vita a un dibattito filosofico vivace ed eterogeneo nelle sue posizioni. Ma cosa si intende esattamente con legge di natura? E soprattutto, è necessario che nel mondo si verifichino le leggi di natura che attualmente si verificano? Nelle prossime pagine cercheremo di rispondere a queste domande concentrandoci sulla proposta di E.J. Lowe. I primi due paragrafi saranno dedicati al sistema ontologico dell'autore, nello specifico a definire il suo inventario dell'esistente attraverso l'analisi di categorie e relazioni fondamentali e dei rapporti di dipendenza ontologica tra le varie categorie. I due successivi saranno invece incentrati sulla nozione di legge di natura, e sulle diverse dipologie di necessità ad essa relative.

### **Inventario dell'esistente e categorie ontologiche**

Nello sviluppo definitivo della sua proposta ontologica, Lowe individua e distingue quattro categorie ontologiche fondamentali<sup>1</sup> che costituiscono ed esauriscono il suo inventario dell'esistente: *oggetti*, *modi*, *generi* e *attributi*. Tali categorie costituiscono il riferimento attraverso il quale sono specificate, a priori, le condizioni di esistenza e d'identità di tutte le entità. Oggetti e modi sono entità particolari (rispettivamente sostanziali e non sostanziali) che istanziano universali ma non possono, per definizione, essere istanziate. Generi e attributi sono invece entità universali (rispettivamente sostanziali e non sostanziali) che possono a loro volta istanziare altri universali e sono istanziabili – ossia, hanno o hanno avuto particolari istanze. In questo senso, Lowe lega il concetto di esistenza all'istanziamento (gli universali sono necessariamente istanziati), includendo nella lista dell'esistente sia gli universali attualmente istanziati, sia gli universali che hanno avuto istanze, ed escludendo gli universali mai

---

<sup>1</sup> Una categoria ontologica, secondo Lowe, è un tipo di entità, la cui appartenenza è determinata da specifiche condizioni di esistenza e di identità, e la cui natura è determinabile a priori. Lowe distingue inoltre le categorie fondamentali dalle categorie non fondamentali in base alla loro irriducibilità ontologica: le categorie fondamentali sono cioè ontologicamente irriducibili in quanto non dipendono per le loro condizioni di esistenza e di identità da altre categorie. Le condizioni di esistenza delle entità di una categoria *K* sono condizioni necessarie e sufficienti per l'esistenza di qualsiasi *K*, mentre le condizioni di identità delle entità di una categoria *K* sono condizioni necessarie e sufficienti perché ogni *Ks* sia identico.

istanziati e non istanziabili. L'evidenza empirica e i risultati delle *varie* teorie scientifiche determinano quali entità esistano nel mondo attuale e quali siano da includere nelle diverse categorie. Va inoltre sottolineato come l'autore sottolinei da un lato l'autonomia delle diverse discipline scientifiche, pur evidenziandone una forte interconnessione (LOWE, 1996, p. 4), dall'altro una priorità ontologica delle entità concrete e naturali rispetto alle entità astratte o artificiali. Il criterio che ci permette di distinguere le entità concrete da quelle astratte è l'esistenza spazio-temporale: le prime esistono nello spazio-tempo (o almeno nel tempo), le seconde sono a carattere non spazio-temporale. Il criterio che ci permette invece di distinguere tra entità naturali e artificiali è l'essere soggette alle leggi naturali (derivate dalle diverse discipline scientifiche): le entità artificiali ne sono infatti soggette solo in modo derivato.

Alla categoria degli oggetti (o sostanze individuali) Lowe riconosce un ruolo fondativo nella costituzione della realtà, riconducibile al fatto che, secondo l'autore, solo gli oggetti sono entità ontologicamente indipendenti<sup>2</sup> e, in quanto tali, hanno una priorità ontologica rispetto alle altre entità. Con oggetti si riferisce a particolari concreti, persistenti e governati da precise condizioni di identità e numerabilità, e li definisce come *portatori di proprietà particolari* – definizione che esclude dalla lista dell'esistente gli oggetti non portatori di alcuna proprietà (*bare particulars*), ossia i residui del processo di astrazione di tutte le proprietà dagli oggetti. Secondo Lowe, infatti, un oggetto è per definizione un portatore di proprietà e come tale è caratterizzato da una molteplicità di modi d'essere (proprietà e relazioni particolari) diversi. Per quanto riguarda le condizioni d'identità, gli oggetti sono individuabili e identificabili come particolari istanze di un determinato genere che fornisce il criterio d'identità dell'oggetto in questione. Le condizioni d'identità degli oggetti sono inoltre collegate, a livello macroscopico, alla loro numerabilità (alla possibilità di essere numerati). Secondo Lowe, infatti, è impossibile usare un'espressione come "5 oggetti" per trasmettere un'informazione numerica significativa senza una caratterizzazione sortale degli oggetti in questione (senza cioè

---

<sup>2</sup> Tale indipendenza ontologica è definita in termini di identità: gli oggetti, a differenza di tutte le altre entità, non dipendono per la loro identità da nient'altro eccetto che da se stessi.

specificare i generi di oggetti coinvolti). Le nozioni d'identità e numerabilità si separano però nel mondo quantistico, dove le entità presenti possono essere numerate ma non possiedono condizioni d'identità determinate, e costituiscono così la categoria dei *quasi-oggetti*. Secondo Lowe, infatti, una particella atomica non può essere considerata come un vero e proprio oggetto perché, pur essendo un'entità numerabile, manca di condizioni d'identità determinate che ne permettano l'individuazione<sup>3</sup>.

I modi d'essere (*ways of being*) di un oggetto (la particolare roschezza di questa mela, la particolare forma di quell'albero) costituiscono la categoria fondamentale dei modi<sup>4</sup> e si suddividono in proprietà particolari, istanziate e non ripetibili di un oggetto (modi monadici), e relazioni particolari (modi poliadici o relazionali), istanziate e non ripetibili tra due o più oggetti. Alla categoria dei modi corrisponde, tra gli universali, quella degli attributi, dei quali i modi rappresentano le istanze individuali. Come i modi, gli attributi si suddividono in proprietà e relazioni universali, e sono intesi rispettivamente come modi d'essere monadici universali di due

---

<sup>3</sup> La mancanza di condizioni d'identità dei quasi-oggetti (la loro identità vaga o indeterminata) è, secondo Lowe, una caratteristica intrinseca delle entità considerate: l'indeterminatezza della loro identità è di tipo ontologico e non dipende in alcun modo dal nostro modo di conoscere le entità in questione. L'assenza di condizioni d'identità determinate dei quasi-oggetti è inoltre indipendente dalla loro numerabilità, che è invece presente a livello subatomico. Se prendiamo gli elettroni che ruotano attorno al nucleo di un atomo di elio, possiamo dire che sono numerabili, essendo due in numero. Ma non possiamo riferirci a uno di essi piuttosto che all'altro, essendo, di fatto, totalmente indistinguibili. Il principio di esclusione di Pauli, infatti, preclude la possibilità che due elettroni siano nello stesso stato quantico (i due elettroni hanno la direzione dello spin opposta), ma non possiamo conoscere la direzione dello spin dei due elettroni (che ci permetterebbe di distinguere i due elettroni, essendo una opposta all'altra) non per nostra ignoranza ma per la natura intrinseca degli elettroni (LOWE, 2006, p. 75). Secondo Lowe, tuttavia, la teoria quantistica non solleva problemi sull'individuazione sincronica e sull'identità diacronica degli elettroni. Gli elettroni, infatti, essendo fermioni, sembrano avere un'identità determinata quando, non interagendo con altre particelle, non entrano in uno stato di sovrapposizione. Inoltre, non dobbiamo confondere il fatto che gli elettroni non possiedono sempre condizioni d'identità determinate, con il loro essere in ogni circostanza identici a se stessi. L'identità a se stessi (*self-identity*) è infatti una condizione necessaria per l'esistenza di qualsiasi entità e, come tale, è posseduta anche dagli elettroni, a prescindere dal loro essere o meno in uno stato di sovrapposizione.

<sup>4</sup> I modi possono essere colti attraverso un processo mentale di astrazione quando percepiamo o pensiamo l'oggetto in questione, ma non sono in alcun modo indipendenti dall'oggetto e non possono essere considerati come sue parti costituenti.

o più oggetti distinti (tali che ciascun oggetto può essere in tal modo)<sup>5</sup> e modi d'essere poliadici (o relazionali) universali di due o più oggetti l'uno rispetto all'altro<sup>6</sup>. In questo senso, Lowe include nel proprio sistema ontologico proprietà e relazioni, concepite sia come particolari che come universali<sup>7</sup>.

Infine, tra le categorie fondamentali l'autore inserisce anche i generi (*kinds*) o sortali (*sortals*), entità come pianeti, cani, elettroni, intesi come universali sostanziali, istanziabili, con condizioni d'individuazione determinate: sono cioè entità numerabili e con precise condizioni d'identità. I generi sono definiti dall'autore come entità universali *portatrici di proprietà universali* (attributi) che non possono a loro volta essere portate. Diversamente, gli attributi sono entità universali *portate* dai generi che essi stessi caratterizzano e che costituiscono le loro proprietà distintive. Ai generi Lowe attribuisce un ruolo fondamentale nella descrizione dello statuto ontologico delle leggi naturali (cfr. § 3), e proprio la presenza dei generi nelle leggi naturali permette, secondo l'autore, di distinguere i generi che denotano generi naturali, da quelli che denotano generi non naturali: i primi, diversamente dai secondi, sono soggetti a leggi naturali e hanno una priorità ontologica rispetto ai generi non naturali<sup>8</sup>. In questo senso:

<sup>5</sup> Per esempio, la proprietà universale “roschezza” è un modo in cui due o più cose possono essere colorate, tale che ognuna di esse, essendo così colorata, è detta colorata allo stesso modo (con “lo stesso modo” si intende in un modo numericamente identico).

<sup>6</sup> Per esempio, la relazione universale “essere più alto di” è un modo d'essere in cui gli oggetti, con una qualsiasi altezza, sono in rapporto tra loro.

<sup>7</sup> Aggiunge Lowe: “*that we should include in our ontology properties and relations – both as particulars and as universals – I am now taking as given: but which properties and relations we should include is another question, to be settled by further discussion and argument, in which considerations of ontological economy and explanatory power will have an important and perhaps decisive role to play*” (LOWE, 2006, p. 59).

<sup>8</sup> “Obviously, it is not that an artefact, such as a watch, is not subject *to* natural law: if a watch is dropped, its fall will be governed by the law of gravity, quite as much as will the fall of a tree. The point rather is that there are no natural laws that are distinctively *about* watches or other human artefacts of comparable kinds: artefactual kinds are not subjects *of* natural law. By contrast, there *are* laws about plants and animals and stars and atoms and all other such natural kinds. The laws in question belong to the various special sciences: biology, astronomy, nuclear physics, and so forth. Each of these sciences is about substances of certain appropriate natural kinds. The kinds that are proper to one science are not, in general, proper to another: thus astronomy has something to say about stars

realism with regard to sorts need not, however, be unqualified. Perhaps only *natural* kinds need to be accorded a wholly mind-independent ontological status. [...] Even granting the general connection between individual and sortal realism, to deny the reality of non-natural kinds (such as artifactual kinds) does not entail denying the reality of individuals instantiating those kinds, so long as the individuals in question can be regarded as also instantiating one or other real, natural kind. Thus, even if *tables* do not constitute a real kind, an individual table might still be acknowledged to be a real particular if it could be identified as, say, a tabular-shaped collection of pieces of wood. My own view is that such an identification would be incorrect, however. If this means that my kitchen table does not really exist, then so be it!

---

but not about starfish, while the reverse is true of biology. Furthermore, I see no good reason to believe that all laws about natural kinds are even ‘in principle’ reducible to, or wholly explicable in terms of, laws about some privileged set of ‘basic’ or ‘fundamental’ natural kinds – such as sub-atomic particles. This is to say, I consider the various special sciences to be for the most part relatively autonomous, despite numerous theoretical interconnections between them. One reason why I reject reductionism about laws is that I reject it about substantial individuals of the kinds which are the subjects of laws. For instance, I reject the view that a biological entity such as a tree can simply be regarded as being nothing over and above an assemblage of sub-atomic particles, even though we now believe that the ultimate constituents of trees (and of everything else material) are indeed such particles. (I am inclined to take the same non-reductionist view of artefacts, but would still insist that these differ from members of natural kinds in lacking an associated network of natural law.) It may perhaps be true that the existence of a tree in some sense ‘supervenes’ upon that of its constituent particles at any given time (though saying this is no clearer than the somewhat obscure notion of supervenience permits it to be). But that these particles constitute a *tree* rather than an entity of some quite different non-biological kind crucially depends upon their organization (that is, in Aristotelian terms, upon their realizing the ‘form’ of a tree). And this organization can only be appropriately described (I would contend) in distinctively *biological* terms. Thus, what is crucial as far as the presence or absence of a *tree* is concerned, is that the particles in question should be so organized as to subserve the characteristic life-sustaining functions of the various typical parts of a tree – respiration, photosynthesis, nutrition, and so forth. (By a tree’s ‘typical’ parts I mean such parts as its leaves, branches and roots, all of which play distinctive biological roles in its overall structure and economy.) Saying what these typical parts and characteristic functions are, and explaining their proper interrelationships, are precisely matters for the science of biology, and will involve the recognition of various distinctively biological laws. Biological laws are laws about living organisms *qua* living organisms (rather than, for example, *qua* material bodies), and since talk of living organisms is not reducible to talk to assemblages of sub-atomic particles, neither are biological laws reducible to the laws of nuclear physics” (LOWE, 1996, p. 3-5).

Perhaps indeed it is a sort of fiction. But whether artefactual kinds are in fact unreal is, I should stress, an issue on which I remain agnostic in this study, although I shall commonly talk *as if* they are real (LOWE, 2009, p. 5)<sup>9</sup>.

## Relazioni fondamentali e dipendenza ontologica

Le entità appartenenti alle quattro categorie ontologiche fondamentali sono correlate da due relazioni metafisiche fondamentali<sup>10</sup> (LOWE, 2009, p. 9-10), *istanziamento* e *caratterizzazione*, che ne determinano le caratteristiche definienti. Nello specifico, i generi sono universali che hanno oggetti come loro istanze (i generi sono cioè istanziati dagli oggetti), mentre gli oggetti istanziano (sono particolari istanze) dei generi. Analogamente, gli attributi sono universali che hanno modi come loro particolari istanze (gli attributi sono cioè istanziati dai modi), mentre i modi sono particolari che istanziano (sono particolari istanze) degli attributi. Inoltre, i generi sono caratterizzati da attributi (proprietà e relazioni universali), che a loro volta caratterizzano i generi. Analogamente, gli oggetti sono caratterizzati dai (propri) modi, che a loro volta caratterizzano gli oggetti.

Lowe individua inoltre una terza relazione, che lega oggetti e attributi: l'*esemplificazione*. Gli oggetti esemplificano certi attributi, i quali, a loro volta, sono esemplificati da determinati oggetti. La scelta di non includere l'esemplificazione tra le relazioni fondamentali è dettata dal fatto che Lowe la considera come riducibile alle relazioni di istanziazione e caratterizzazione, in due modi diversi (o meglio: in ordine diverso), corrispondenti alla distinzione tra le caratteristiche *occorrenti* e *disposizionali* di un oggetto. Ci sono cioè due modi diversi attraverso i quali un oggetto può esemplificare un attributo: un oggetto esemplifica un attributo occorrentemente se è caratterizzato da un modo che istanzia quell'attributo; un oggetto esemplifica un attributo disposizionalmente

<sup>9</sup> In questo paragrafo riprendo quanto già sostenuto in Tambassi (2013, p. 176-178).

<sup>10</sup> Ossia non riducibili ad altre relazioni ontologiche.

se istanzia un genere caratterizzato da quell'attributo<sup>11</sup> (LOWE, 2006, p. 40). Questa distinzione ontologica si riflette nel linguaggio nella distinzione tra predicazione occorrente e disposizionale. Esempi di predicazione occorrente sono enunciati come: "questo oggetto *si sta dissolvendo* in acqua". Tali enunciati secondo Lowe descrivono il comportamento effettivo (attuale) dell'oggetto in questione – nel caso specifico descrivono come l'oggetto si stia attualmente dissolvendo in acqua, o meglio come tale oggetto sia caratterizzato da un modo (quel particolare dissolversi nell'acqua) dall'attributo (proprietà universale) "essere dissolto nell'acqua". Esempi di predicazione disposizionale sono enunciati come: "questo oggetto è solubile in acqua" oppure "questo oggetto si dissolve nell'acqua". Tali enunciati, secondo Lowe, indicano che l'oggetto in questione istanzia un genere (universale sostanziale) *K*, tale che l'acqua è in grado di dissolvere il genere *K*. In questo caso cioè l'oggetto si dissolve (disposizionalmente) nell'acqua perché è un'istanza del genere *K* caratterizzato dall'attributo d' "dissolversi nell'acqua". La predicazione disposizionale è inoltre strettamente connessa alle leggi di natura: un oggetto che possiede una certa disposizione è un oggetto che istanzia un genere implicato in una legge corrispondente. Quando diciamo "lo zucchero si dissolve nell'acqua" esprimiamo cioè una legge di natura concernente il genere zucchero ("l'acqua dissolve *K*" esprime una legge naturale). Tali leggi di natura, come vedremo, determinano tendenze tra gli oggetti a cui si applicano, non il loro comportamento attuale, che ha una molteplicità di determinanti, inclusi i comportamenti attuali di molti altri oggetti, a loro volta soggetti ad altre leggi di natura (LOWE, 2006, p. 32).

---

<sup>11</sup> "Not everyone will like my choice of the word 'occurrent' to contrast with 'dispositional', but I greatly prefer it to the more common 'categorical' and regard the occurrent/dispositional distinction as a modern counterpart of the Aristotelian distinction between the *actual* and the *potential*, differing from the latter perhaps only verbally. Here I should emphasize, however, that this Aristotelian distinction, as I understand it, should not be confused with the modern metaphysical distinction between the 'actual' and the (merely) 'possible'. In particular, I have no desire whatever to imply that dispositions are *non-actual* in the latter sense – that is, that to ascribe a disposition to an actually existing object is merely to say something about how that object is in some 'possible world' distinct from the 'actual world'. Indeed, I have no sympathy at all for the metaphysics of possible worlds quite generally" (LOWE, 2009, p. 11).

Le relazioni ontologiche fondamentali permettono inoltre di specificare i rapporti di dipendenza ontologica tra le diverse categorie e di specificarne le condizioni d'identità e di esistenza. Per mostrare tali rapporti di dipendenza ontologica ci serviremo del cane Fido (oggetto) che istanzia l'universale canità (genere), è caratterizzato dalla sua particolare bianchezza (modo) ed esemplifica l'universale bianchezza (attributo).

I modi, secondo Lowe, dipendono per la loro esistenza e per la loro identità dagli oggetti (che caratterizzano): modi diversi possono dipendere dallo stesso oggetto, ma nessun singolo modo può dipendere da più oggetti differenti. Questo significa che la particolare bianchezza di Fido esiste solo perché Fido esiste, ed è distinta da ogni altra particolare bianchezza perché solo Fido possiede questa particolare bianchezza. I modi dipendono inoltre per la loro esistenza dagli attributi di cui sono istanze. Lowe parla di *least determinate* proprietà, intendendo con questo le caratteristiche ultime (più specifiche) che caratterizzano un oggetto.

I generi dipendono per la loro esistenza ma non per la loro identità da alcuni membri della categoria degli oggetti. Se Fido e Rover fossero gli unici cani esistenti, la canità potrebbe esistere anche se Fido e Rover non fossero esistiti, ma la canità non esisterebbe se non fosse mai esistito alcun cane. I generi dipendono inoltre per la loro identità e per la loro esistenza da alcuni membri della categoria degli attributi che ne determinano le caratteristiche essenziali e distintive. Per spiegare tale rapporto di dipendenza, Lowe introduce la distinzione tra attributi che caratterizzano un genere in modo essenziale e attributi che lo caratterizzano in modo contingente. Sappiamo infatti che l'attributo "bianchezza" può caratterizzare il genere "canità" (possono cioè esistere cani bianchi), ma sappiamo anche che l'attributo "bianchezza" non è esemplificato da tutte le istanze del genere "canità" (non tutti i cani sono bianchi), nel senso che non è necessario che un cane, per essere tale, debba essere bianco. In questo senso, possiamo dire che la "bianchezza" caratterizza contingentemente la "canità", non costituendo una caratteristica essenziale e definiente del genere "canità", ma solo un'occorrenza. Consideriamo ora il genere "elettrone" e l'attributo "avere carica negativa". L'attributo "avere una carica negativa" è necessariamente esemplificato da ogni particolare istanza del genere "elettrone" poiché un

elettrone, per essere tale, deve avere carica negativa (è parte della sua essenza) e, nel caso non l'avesse, semplicemente non sarebbe un elettrone ma un positrone. In questo senso, "avere una carica negativa" costituisce una caratteristica essenziale e definiente del genere "elettrone" e, come tale, caratterizza necessariamente tale genere, che dipende così per la sua esistenza e per la sua identità dall'attributo "avere carica negativa". Il fatto che certi generi siano caratterizzati necessariamente da certi attributi (che certi attributi determinino cioè le caratteristiche essenziali di un determinato genere) non implica né che un genere consista semplicemente nell'essere caratterizzato da determinati attributi, né che la categoria dei generi sia riducibile a quella degli attributi. Generi e attributi sono infatti due categorie ontologiche fondamentali distinte e, in questo senso, sono irriducibili l'una nell'altra, avendo diverse condizioni di esistenza e di identità.

Gli attributi dipendono per la loro esistenza ma non per la loro identità dai modi. Analogamente a quanto detto per i generi, se la particolare bianchezza di Fido e la particolare bianchezza di Rover fossero le uniche particolari bianchezze esistenti, l'attributo bianchezza dipenderebbe effettivamente (attualmente) da questi due modi di bianchezza. Ma l'attributo bianchezza esisterebbe anche se le particolari bianchezze di Fido e Rover non esistessero, se solo fosse esistita una qualsiasi particolare istanza di bianchezza. Gli attributi inoltre dipendono per la loro esistenza ma non per la loro identità da alcuni membri della categoria dei generi. La bianchezza (attributo) non esisterebbe se nessun genere fosse caratterizzato dall'essere bianco, ma allo stesso tempo la bianchezza, potendo caratterizzare vari generi, non dipende per la sua identità da uno specifico genere che caratterizza.

Infine, gli oggetti dipendono per la loro esistenza ma non per la loro identità dai generi di cui sono istanze. In questo senso gli oggetti sono istanze di un genere senza il quale non potrebbero esistere: il cane Fido dipende cioè per la sua esistenza dall'esistenza del genere canità. Gli oggetti però non dipendono per la loro esistenza e per la loro identità dai modi che li caratterizzano: Fido non dipende per la sua esistenza e per la sua identità dalla sua particolare bianchezza, Fido infatti potrebbe esistere senza tale bianchezza. C'è quindi asimmetria tra oggetti e modi: i primi sono particolari indipendenti mentre i secondi sono particolari dipendenti (dagli oggetti).

Si può notare un'analogia tra le categorie degli oggetti e degli attributi: entrambe infatti non dipendono per la loro identità da entità appartenenti ad altre categorie ontologiche ma, al massimo, certi oggetti e certi attributi possono dipendere per la loro identità da altre entità appartenenti alla stessa categoria ontologica. Per esempio, un mucchio di rocce dipende per la sua identità dalle rocce di cui è costituito, così come una proprietà congiuntiva dipende per la sua identità dalle singole proprietà congiunte: essere biondo e tedesco dipende dall'essere biondo e dall'essere tedesco. Questo tuttavia non deve portarci all'erronea conclusione di considerare sullo stesso piano oggetti e attributi. Lowe infatti aderisce a un'ontologia sostanzialistica e ritiene che solo la categoria degli oggetti abbia piena indipendenza ontologica. L'indipendenza ontologica degli oggetti nasce dal fatto che gli attributi hanno bisogno di portatori di proprietà per esistere, non potendoci essere attributi non esemplificati. E in questo senso gli attributi sono dipendenti dagli oggetti. A questo può essere obiettato che anche gli oggetti hanno bisogno di proprietà per esistere, dal momento che un oggetto è essenzialmente un portatore di proprietà e, secondo Lowe, non esistono particolari nudi. Tuttavia, un attributo come "avere una carica elettrica" non esisterebbe se non ci fossero oggetti con carica elettrica, mentre gli oggetti dotati di carica elettrica sono tali che, nonostante debbano avere alcune proprietà per esistere, non hanno bisogno di avere la proprietà "avere una carica elettrica" per esistere, perché possono possedere questa proprietà in modo contingente. In questo senso, gli oggetti sono ontologicamente precedenti agli attributi (e a ogni altra categoria ontologica) e occupano un posto più fondamentale nello schema dell'essere.

### **Le leggi di natura**

Specificato l'inventario dell'esistente di Lowe e i rapporti di dipendenza ontologica tra le categorie fondamentali, ci occupiamo ora delle sue considerazioni sulle leggi di natura. Queste sono intese dall'autore come stati di cose (entità) espresse da proposizioni (*lawlike statements* o *statements of law*) riguardanti la natura dei generi che coinvolgono, e sono distinte in (LOWE, 2006, p. 144-145):

- leggi non relazionali, ossia generi caratterizzati da proprietà universali (attributi);
- leggi relazionali, ossia generi correlati (caratterizzati) da universali relazionali (attributi).

Le forme logiche delle leggi indicate sono rispettivamente “i  $Ks$  sono  $F$ ” e “i  $Ks$  sono  $R$  ai  $Js$ ”, dove  $K$  e  $J$  denotano dei generi,  $F$  una proprietà universale (attributo) e  $R$  una relazione universale (attributo). Il legame tra i generi e gli attributi coinvolti ricade invece nelle relazioni ontologiche formali (istanziamento e caratterizzazione), e non comporta nessuna aggiunta all’essere alle entità in questione.

Per spiegare cosa sia una legge naturale, Lowe fa ricorso alla predicazione disposizionale, sottolineando come le leggi naturali determinino tendenze tra i particolari (istanze di quei generi) a cui si applicano, ma non il loro comportamento attuale (occorrente) che è invece il risultato di molteplici interazioni implicanti una molteplicità di leggi (LOWE, 2006, p. 32). In questo senso, secondo Lowe, per la legge di gravitazione (secondo la quale i pianeti si muovono con orbita ellittica), un pianeta (oggetto) si muove tendenzialmente con orbita ellittica. A questo movimento ellittico possono opporsi vari fattori interferenti (per esempio la presenza di un altro pianeta che con la sua forza d’attrazione modifica la traiettoria del primo) che non permettono un effettivo (occorrente) movimento ellittico, rendendo il movimento del pianeta risultato di una molteplicità di fattori che implicano una molteplicità di leggi di natura (LOWE, 2006, p. 127-128). In questo senso, non è da considerarsi contraddittorio pensare che una determinata legge esista nel mondo effettivo senza che si verifichi nessun caso particolare della legge in questione. Potrebbe accadere, per esempio, che i generi coinvolti nella legge non vengano mai a contatto tra loro, oppure potrebbero presentarsi fattori interferenti che ne impediscono una piena attuazione senza per questo precludere l’esistenza nel mondo effettivo della legge in questione. In altre parole, se un pianeta non si muove attualmente con orbita ellittica, l’assenza di fattori interferenti comporterebbe un suo movimento ellittico. Inoltre, secondo Lowe, anche l’assenza occorrente di un movimento ellittico non falsificherebbe la legge di natura implicata, in quanto in assenza di fenomeni interferenti il pianeta si muoverebbe con orbita ellittica verificando la legge di natura coinvolta:

Predicate in “Planets move in elliptical orbits” is clearly dispositional in force: the law-statement is an expression of how planets are *disposed* to move, under the gravitational influence of a star. And this, indeed, is why such a law-statement is not falsified by the fact that the *actual* movements of planets often deviate from the elliptical orbits in which they would move if they were no subject to interference by the gravitational forces exerted by other planets (LOWE, 2006, p. 16).

La tendenza di un pianeta (oggetto) a muoversi con un’orbita ellittica è data, secondo Lowe, da due diversi fattori: il fatto che il pianeta sia un’istanza del genere pianeta; la legge di natura secondo cui i pianeti (generi) si muovono con un’orbita ellittica (sono cioè caratterizzati dall’attributo “muoversi con orbita ellittica”).

Una complicazione può essere data da proposizioni come “gli elefanti sono numerosi in Africa” o come “i pezzi d’oro sono meno di un miglio di diametro”, proposizioni che, secondo Lowe, non esprimono leggi di natura. La prima, infatti, non esprime una proprietà (attributo) che caratterizza un genere, ma indica piuttosto qualcosa che riguarda la popolazione degli elefanti come pluralità di animali individuali (oggetti) e non come istanza del genere “elefanti” (p. 146). La seconda, secondo l’autore, rientra invece tra le regolarità accidentali. È vero, infatti, che presumibilmente non è mai esistito (e forse mai esisterà) un pezzo d’oro di dimensioni superiori al miglio di diametro, ma nulla, di fatto, impedisce che un pezzo d’oro di tali dimensioni *possa* esistere. Considerare tale proposizione come una legge di natura significherebbe affermare qualcosa di falso circa la natura del genere “oro” e le sue (possibili) istanze e far rientrare tra le leggi di natura quella che è solo una mera regolarità accidentale. Diverso è il discorso per la proposizione “i pezzi di uranio sono meno di un miglio di diametro”. Tale proposizione esprime infatti una legge di natura, dicendo qualcosa di vero circa la natura del genere “uranio”: nessun pezzo di uranio potrebbe infatti avere il diametro di un miglio in quanto la massa critica di uranio sufficiente a produrre un’esplosione atomica ha un volume molto più piccolo. In questo senso, tale proposizione non esprime una regolarità accidentale ma piuttosto una legge di natura che esprime che un dato attributo caratterizza un determinato genere<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> In questo paragrafo e nel precedente paragrafo riprendo quanto già sostenuto in Tambassi (2014).

## Necessità e contingenza

Evidenziato cosa intende Lowe con leggi di natura, resta da stabilire se tali entità siano da considerarsi come necessarie o contingenti. Per fare questo occorre innanzitutto sottolineare come l'autore individui due diverse tipologie di necessità: metafisica e naturale (o nomica).

Secondo Lowe, una legge è *metafisicamente necessaria* se esiste in ogni mondo possibile in cui esistono generi e attributi coinvolti. Tale legge appartiene all'essenza del genere che caratterizza o dei due o più generi relati e, unendo di necessità metafisica tutte le particolari istanze di tali generi, non lascia spazio a nessun grado di contingenza (LOWE, 2006, p. 152). Diversamente, una legge è *naturalmente necessaria* se esiste in ogni mondo possibile dove esistono le attuali leggi di natura (LOWE, 2006, p. 172). In questo senso, esistono mondi metafisicamente possibili dove esistono altre leggi di natura (diverse dalle attuali), e in cui la legge in questione non si ottiene. La necessità naturale è così concepita come una necessità relativa, essendo necessaria *relativamente* a un sistema *completo* di leggi che costituisce la totalità delle leggi di un dato mondo possibile. Questo tipo di necessità consente di *non* considerare una legge di natura come qualcosa che caratterizza necessariamente un determinato genere o che connette necessariamente due o più generi, e lascia spazio a vari gradi di contingenza – consente cioè di considerare le leggi di natura come stati di cose contingenti, che non sono necessariamente vere in tutti i mondi possibili in cui esistono i generi che esse caratterizzano o connettono.

Prendiamo per esempio la legge di natura relazionale secondo cui l'acqua dissolve il sale, che connette cioè due generi, l'acqua e il sale, attraverso la relazione universale (attributo) di dissoluzione. Lowe sostiene che in ogni mondo possibile in cui esistono i generi acqua e sale, essi siano essenzialmente H<sub>2</sub>O e NaCl (cloruro di sodio). Più precisamente, il sale, in ogni mondo possibile, è composto essenzialmente da molecole costituite da uno ione di sodio e da uno di cloro; l'acqua, in ogni mondo possibile, è invece composta essenzialmente da molecole consistenti in ioni d'idrogeno e di ossigeno nella proporzione di due a una (LOWE, 2006, p. 152); a sua volta, ogni atomo di ossigeno, in ogni mondo possibile, è essenzialmente composto da un nucleo formato da otto

protoni e otto neutroni circondati da otto elettroni orbitali e così via. E, secondo l'autore, le particelle fondamentali dipendono per la loro esistenza e per la loro identità da determinati attributi (nel caso dell'elettrone dagli attributi avere una carica negativa, certe caratteristiche di massa e di spin, ecc.): è cioè metafisicamente necessario che le particelle fondamentali siano caratterizzate da determinati attributi. In questo senso, le leggi che governano le particelle fondamentali sono metafisicamente necessarie, ossia vere in ogni mondo possibile.

La necessità metafisica delle leggi di natura che coinvolgono le particelle fondamentali non esclude tuttavia la contingenza nel mondo subatomico. Infatti, dire che è metafisicamente necessario che gli elettroni hanno carica negativa non equivale a dire che gli elettroni non potrebbero avere una quantità di carica negativa *leggermente* diversa da quella che attualmente hanno (LOWE, 2006, p. 170-172). Di conseguenza, un attributo necessario come "avere carica negativa", secondo Lowe, non ha necessariamente un valore specifico, potendo avere valori *leggermente* diversi in mondi possibili diversi. La legge di natura secondo cui gli elettroni hanno carica negativa è quindi metafisicamente necessaria, ma la quantità di carica negativa è *naturalmente necessaria*: potrebbe cioè avere valori *leggermente* diversi in mondi possibili diversi, aprendo di fatto la possibilità a un certo grado di contingenza nel mondo subatomico.

La contingenza, che a livello subatomico è comunque ridotta, trova maggior spazio nei generi più complessi. Si riprenda l'esempio precedente. Come abbiamo detto, secondo l'autore, una molecola d'acqua è essenzialmente  $H_2O$  e il fatto che l'atomo d'idrogeno coinvolto abbia un nucleo contenente un singolo protone è metafisicamente necessario. Ma il nucleo stesso può contenere, alternativamente, un numero di neutroni che varia da zero a due. Di conseguenza, il numero di neutroni nel nucleo di un atomo di idrogeno è naturalmente necessario. Inoltre, in base a quanto detto, sappiamo che il protone e l'elettrone che compongono questo atomo hanno, per necessità metafisica, rispettivamente carica positiva e negativa, ma i valori di tali cariche sono naturalmente necessari, potendo avere valori *leggermente* diversi in mondi possibili diversi. Con l'aumentare della complessità dei generi, aumenta di pari passo la contingenza delle leggi di natura che li riguarda. In questo senso, le leggi che governano i generi

acqua e sale possono essere diverse in mondi possibili diversi e quindi, in un mondo possibile dove esistono l'acqua e il sale, la legge che l'acqua dissolve il sale può non essere metafisicamente necessaria ma contingente (naturalmente necessaria). È infatti vero che le interazioni chimiche dei generi acqua e sale sono determinate dalle loro strutture atomiche e dalle leggi governanti i loro costituenti atomici (specialmente i loro elettroni orbitali), ma siccome i costituenti atomici di questi generi (elettroni, protoni..) esistono in mondi possibili in cui possono avere valori differenti, l'acqua e il sale possono esistere anche in mondi in cui le interazioni chimiche caratteristiche di queste sostanze differiscono significativamente da quelle che loro esibiscono nel mondo effettivo (LOWE, 2006, p. 172-173). In questo senso, possono differire al punto tale che l'acqua non abbia la potenza causale di dissolvere il sale e, di conseguenza, non si verifichi la legge di natura secondo cui l'acqua dissolve il sale. La necessità metafisica delle leggi che governano le particelle fondamentali è così meno evidente all'aumentare della complessità dei generi di oggetti, la cui complessità consiste nel fatto che questi oggetti sono composti da molti altri oggetti che sono in varie relazioni ontologiche l'uno con l'altro.

In definitiva, si può affermare che Lowe distingua di due tipologie di necessità: una metafisica, intesa come una necessità assoluta che non ammette alcun grado di contingenza, e l'altra naturale, intesa come una necessità relativa che ammette vari gradi di contingenza. Le particelle elementari, dipendendo essenzialmente (e necessariamente) per la loro identità dagli attributi che le caratterizzano, sono caratterizzate da leggi di natura metafisicamente necessarie (vere in tutti i mondi possibili) e ammettono un certo grado di contingenza solo perché alcuni attributi possono assumere valori leggermente diversi in modi possibili diversi (necessità naturale). La contingenza delle leggi di natura cresce all'aumentare della complessità ontologica dei generi di oggetti che caratterizzano o che connettono, fino ad arrivare a leggi di natura che non caratterizzano l'essenza di certi generi, come la legge che l'acqua dissolve il sale, e che sono quindi da considerarsi come leggi contingenti e dunque solo naturalmente necessarie. Ammettendo due tipi di necessità, Lowe riconosce così che alcune leggi di natura sono metafisicamente necessarie ma non che tutte le leggi hanno questo status.

## Riferimenti bibliografici

LANDO, G. *Ontologia. Un'introduzione*. Roma: Carocci, 2010.

LOWE, E. J. *Kinds of being: a study of Individuation, identity and the logic of sortal terms*. Oxford-New York: Basil Blackwell, 1989.

\_\_\_\_\_. *Subjects of experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. *The possibility of metaphysics: substance, identity and time*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *A survey of metaphysics*. Oxford: Clarendon Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *The four-category ontology: A Metaphysical Foundation for Natural Science*. Oxford: Clarendon Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *More kinds of being: A Further study of individuation, identity, and the logic of sortal terms*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

RUNGGALDIER E.; KANZIAN, C. *Grundprobleme der analytischen Ontologie*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1998.

TAMBASSI, T. Inventari dell'esistente: il confronto Armstrong-Lowe. *Kinesis 10*, n. 5, p. 173-180. 2013.

\_\_\_\_\_. Categorie e proposte ontologiche. E. J. Lowe e il dibattito analitico contemporaneo. A cura di R. Poli, *Prospettive ontologiche. Realismi a confronto*. Brescia: Morcelliana, 2014. In corso di pubblicazione.

VARZI, A.C. *Ontologia*. Roma-Bari: Laterza, 2005.

WESTERHOFF, J. *Ontological categories*. Oxford: Clarendon Press, 2005.

*Data de registro: 28/06/2013*

*Data de aceite: 22/01/2014*



## DE MAESTROS Y POETAS. EDUCACIÓN Y ARTE EN NIETZSCHE Y RANCIÈRE

*Leonardo Javier Colella\**

### RESUMEN

El presente artículo se propone poner en diálogo la noción de “maestro” en Nietzsche y Rancière. Intenta, a través de las figuras de Zaratustra y Jacotot, repensar los problemas elementales, sobre todo aquellos que adquieren presencia a partir de la Ilustración, surgidos a raíz del encuentro entre la filosofía y la educación. Asimismo, busca reconstruir la idea de “Zwischen” en el ámbito educativo y vincularla con la dimensión artística como potencia creadora.

**Palabras clave:** Educación. Arte. *Zwischen*.

### ABSTRACT

The aim of this paper is to put in dialogue the notion of “teacher” in Nietzsche and Rancière. It proposes, through the figures of Jacotot and Zarathustra, rethink the elementary problems, especially those who acquire presence in the Enlightenment, arisen as a result of the encounter between philosophy and education. It also seeks to reconstruct the idea of “Zwischen” in education and link it with the artistic dimension as a creative power.

**Keywords:** Education. Art. *Zwischen*.

---

\* Profesor Universitario de Filosofía por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Consejo Nacional Científico y Técnico (CONICET). *E-mail:* leonardojcolella@yahoo.com.ar

## De maestros y de artistas

Tal vez exista un enigma que conmovió por igual las noches de Nietzsche y de Jacotot: ¿para qué enseñar y aprender sobre *sueños*, sabiendo que son sueños? El maestro-Zaratustra y el maestro-Jacotot se apartan de la figura del tradicional maestro de la sabiduría, el primero enseña a no asumir ningún saber como seguro, el segundo enseña a través de su ignorancia. Zaratustra enseña a ser “perdido”, Jacotot proclama que se puede enseñar lo que uno no conoce, ambos *transmiten* lo que no poseen, pero ambos son maestros porque “enseñan”.

Sueños en Nietzsche, porque en él los signos abandonan el sentido representacionista, pues nada hay que representar luego de la muerte de Dios. Sobre la nada heredada del León, se erige el niño creador, el artista. El arte permite seguir soñando, sabiendo que se sueña. Y es que para Jacotière<sup>1</sup>, si es posible soñar con una comunidad de emancipados, ella “sería una sociedad de artistas” (RANCIÈRE, 1987, p. 95).

Sueños en Jacotot, porque él describe la imposibilidad de decir y traducir lo que se siente, y siempre está obligado a corregir lo que acaba de insinuar, y esa corrección tampoco le alcanza, ni la siguiente, razón que lo obliga a asumir una perpetua *improvisación*. E improvisar es la gran virtud *poética*. El artista narra las aventuras de su espíritu para que sean adivinadas por otros aventureros: la palabra vuela de voluntad a voluntad e intenta la *comunicación* de “todos estos soñadores entre sí” (NIETZSCHE, 1990, p. 45). El artista sabe de la imposibilidad de decir la *verdad*, pero sigue soñando, poetizando. Y es que Nietzsche sabe que “el pasado de todos los seres sensibles continúa poetizando en mí” (NIETZSCHE, 1990, p. 46).

## Las transformaciones del espíritu educativo

“Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño” (NIETZSCHE, 2007, p. 49). Nietzsche ofrece un esquema metafórico que

---

<sup>1</sup> El término *Jacotière* será utilizado para referir a aquellos conceptos, pasajes o ideas en los que la voz de Jacotot y de Rancière se funden y su distinción se torna algo ambigua.

permitiría explorar realidades muy diversas, nos narra las transformaciones del espíritu que ilustrarían diferentes formas de nihilismo. Sirviéndonos de estos signos, podríamos destacar tres momentos en la concepción de diversos modelos o formas de enseñanza.

El camello es la figura del espíritu cuya principal función es el traslado de cargas. Se arrodilla para ser cargado y se dispone a transportar la carga a través del desierto. El educador-camello se nutre de la carga del saber y su tarea fundamental radica en transmitir esos saberes. No se involucra en el contenido de la encomienda, es él mismo un transporte, tan sólo el tránsito, el medio donde se reproducen las ideas y los valores siempre fijos e inamovibles, por tanto, incuestionables. El viejo camello no sabe que ignora. El mundo, para él, está asentado sobre fundamentos cognoscibles, y al no presentársele ningún vacío, ninguna carencia, suprime toda búsqueda creativa. Sólo queda explicar la ciencia, transmitir un saber ya elaborado. El modelo del *nihilismo decadente*<sup>2</sup> prescinde de toda exploración novedosa. De este modo, ambiciona sacar al estudiante de su camino para incorporarlo al único camino transitable y así lograr la unidad con el Saber. El educador-camello, tal vez sin saberlo, proyecta el *sacrificio de su aprendizaje*<sup>3</sup> a través de la pedagogía de la *imitación* de los modelos.

El método de la mimesis de la estatua-modelo suprime la dimensión creativa de la esfera de la educación, asegurando la continuidad del circuito reproductor. Con todo, Zaratustra advierte a sus propios discípulos: “¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!” (NIETZSCHE, 2007, p. 122). La pluralidad de “estatuas-modelos”, aun en el caso de la diferencia más acentuada que pueda haber entre ellas, esconde un rasgo común: lo pretérito. Si bien el pasado por sí mismo no impide la novedad, cuando la educación asume la forma de una transferencia unilateral de la tradición a través de un escenario estructurado entre quienes enseñan y quienes aprenden, afirmaremos que

---

<sup>2</sup> Puede encontrarse un amplio desarrollo sobre los conceptos de “nihilismo decadente”, “nihilismo integral” y “nihilismo futuro” en Cragolini (2003).

<sup>3</sup> Podría hallarse cierta analogía con la noción de *Kénosis* como vaciamiento que Cristo hace de sí mismo por obediencia al Padre, y trazarse una referencia al mito de Abraham (KRISTEVA, 2005).

la educación se constituye así en una compleja estructura de repetición y continuidad: *un lugar en donde los muertos sepultan a los vivos*. Aquí se ubica el profesor que asume un rol técnico de simple instructor o transmisor, y que se limita a llevar a la práctica los diseños, las formas y contenidos elaborados por otros.

Relata Nietzsche que, mientras Zaratustra dormía, una oveja se acercó a comer de la corona de hiedra que llevaba en su cabeza. La oveja, antes de marcharse, exclamó: “Zaratustra ha dejado de ser un docto” (NIETZSCHE, 2007, p. 185). Como han señalado algunos analistas de la obra nietzscheana, la figura de la oveja, a través de esa expresión, ostenta la potestad de decretar la admisión o la remoción de la membresía de la comunidad de los doctos. En este sentido, la imagen de la oveja representaría a ciertos catedráticos universitarios que rechazaron *El nacimiento de la tragedia*, obra inicial del propio Nietzsche.

Las instituciones educativas precisan de tal rebaño de *ovejas* y de sus parámetros legitimadores. Su tarea fundamental es validar determinados criterios de éxito educativo y rechazar otros. Estas pautas específicas que deben cumplirse para que el estudiante “triunfe” en el ámbito de la educación conforman el circuito que denominamos “corona de laureles”, en llana oposición a la “corona de hiedra” que, como Dionisos, exhibía Zaratustra (COLELLA, 2012a). La corona de laureles fue reservada históricamente para los grandes atletas, estrategias militares y doctos. Genéricamente, simboliza una recompensa al desempeño exitoso en un circuito dominado a través de reglas instituidas por el poder. La corona de hiedra, en cambio, asume un rango menor. Su conquista radica, paradójicamente, en una perpetua reconfiguración del significado de la “conquista”. La naturaleza de la hiedra consiste en poner en cuestión el propio juego y sus reglas, por lo que desvanece toda posibilidad de triunfo o fracaso en el sentido antes dado.

El maestro tradicional, representado en la figura del Sócrates de Nietzsche y de Rancière, encuentra su lugar en la era dogmática del esquema de enseñanzas. Pero en lo más solitario del desierto, nos relata Nietzsche, tiene lugar una segunda transformación: la enseñanza asume la máscara del león. El “*tú debes*” del camello confronta con el “*yo quiero*”

del león. Éste ingresa a la escena con el fin de destruir el viejo modelo, las *viejas tablas*. Su tarea es la de conquistar libertad, por ello aniquila todo vestigio de construcción pasada. La enseñanza adquiere así un perfil de escepticismo radical: es la etapa del nihilismo *integral*. Se trata, sin más, de derrocar las *arkhai pedagógicas*. El león comienza una tarea que él mismo no puede prolongar. Ha empeñado todo su esfuerzo en la “destrucción”, y es en ese vacío, que el universo productivo intenta gradualmente apropiarse del sentido de lo educativo.

### **La pugna por el sentido: escuela y producción.**

En *Sobre el porvenir de nuestros institutos de enseñanza*, Nietzsche realiza una crítica al sistema de enseñanza gobernado por dos tendencias: la erudición generalizada de la ilustración y la erudición más restringida de los especialistas. Ambas tendencias serían perniciosas en la medida que reproducen los procesos del universo productivo en el ámbito de la cultura y guían la enseñanza a través de los tiempos y criterios de utilidad de un esquema que determina cuantitativamente el saber necesario para la fabricación de los “doctos”. Asimismo, Nietzsche caracteriza a las instituciones educativas como aparatos reproductores que interrumpen el pensamiento: *una sola boca que habla para muchos oídos y la mitad de manos que copian*. La institución universitaria es definida como el ámbito de agotamiento del pensamiento, el lugar de clasificación y evaluación de los individuos, el cálculo y la categorización de las producciones, el espacio donde el aspecto creativo se vuelve número.

En el mismo sentido, Fitzsimons señala que si bien Nietzsche repara en la función social y económica de las instituciones educativas, se manifiesta contra la idea de que éstas estén limitadas por un propósito únicamente instrumental (FITZSIMONS, 2007). Bachelard retoma la idea griega de *scholé* como un espacio-tiempo de ocio extraído del universo productivo. Según esta perspectiva, convertir la escuela en una propedéutica para la vida profesional, económica y social sería traicionar el sentido atribuido a la educación desde la filosofía clásica y, sobre todo, desde la Ilustración: esto sería, traicionar una educación cuyo sentido sea la “emancipación intelectual” (FABRE, 2003).

Para Rancière, la *scholé* no es definida por una finalidad social externa, sino que asume la fisonomía de una *forma* simbólica que, precisamente, establece una separación con los tiempos, espacios y ocupaciones sociales (RANCIÈRE, 1988). La forma-escuela asume una particular distribución de los tiempos, ya que no se constituye en el lugar exclusivo para la comercialización de una ciencia útil para la vida productiva, sino que, más bien, es definida principalmente por la figura del *ocio*. La *scholé* separa dos usos del tiempo: el que se utiliza forzosamente para la producción y el que se dispone libremente al estar dispensado de las exigencias del trabajo. Por ello, la *scholé* griega delimitaba el modo de vida de los iguales, hacía de los escolares de la Academia o del Liceo los *iguales* por excelencia.

Así, la forma-escuela tomaría distancia con respecto a las necesidades del universo laboral y a la transmisión de contenidos proveedores de herramientas útiles para la vida productiva. En este sentido, este aspecto formal que Rancière destaca de la *scholé* desestimaría la hipótesis de la escuela como una institución de distribución de las ciencias cuya finalidad sería la *justa* distribución de los lugares sociales. En contraposición a ello, la forma-escuela constituiría un posible escenario de igualdad al relegar a los “escolares” del mundo social desigual e incluirlos en el mismo tiempo de ocio. La escuela, para Rancière, no sería el lugar de promoción de una ciencia útil para la vida en sociedad, sino más bien, un espacio privilegiado para la verificación de la igualdad, y por lo tanto, sus eventuales consecuencias transformadoras irrumpirían de la distancia que disponga con respecto a la lógica del universo productivo.

### **La lección de Nietzsche**

Nietzsche inaugura una línea crítica con respecto a la concepción moderna de “sujeto” y “representación”. La postulación de *la muerte de Dios* deriva en consecuencias gnoseológicas, ya que toda “traducción” de orden ontológico deviene una “traición” en el plano de la representación.

Nietzsche, en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, sostiene que los conceptos son metáforas no asumidos como metáforas, idea que Derrida enuncia como “mitología blanca”, aludiendo al olvido por parte del lenguaje de su género metafórico (CRAGNOLINI, 2010). En el ámbito de la educación, esta perspectiva denuncia la transmisión de conocimientos o habilidades que se pretenden garantes del dominio de lo real mediante una apropiación del sentido.

En tal aspecto, Nietzsche también elabora una crítica contra la noción de *Bildung*. La concepción de hombre del humanismo, como ideal a ser realizado, es puesta en cuestión por la filosofía nietzscheana (CRAGNOLINI, 2005). La figura de Dioniso en Nietzsche asume la postura de anti-*Bildung*, desestimando una idea previa de hombre, que pueda ser cultivada o “formada” mediante determinados valores o saberes. De allí que Deleuze sostenga la idea de “desprenderse” de toda figura esencial y constitutiva de lo humano. La función de “formar” supondría una “forma” previa ya delimitada según una concepción teleológica de la humanidad.

No obstante, la figura del maestro en Nietzsche busca “desprenderse” de su sabiduría y no transmitirla como una propiedad destinada a la lógica del intercambio. Nietzsche asocia al docto de la *Bildung* con el hombre de mercado, que en el acto del “intercambio” se afirma a sí mismo y a sus propiedades. El maestro nietzscheano se contrapone a la figura del erudito ya que no se propone como donador de propiedades (conocimientos, valores, etc.), sino que rompe con la lógica del cálculo a través de la desposesión de un pensar seguro, del juego de conceptos, de la dispersión de sentidos que asume afirmativamente en contraposición a la economía de los saberes legítimos y sofisticados. La diseminación de sentidos rompe con la lógica de producción y resultados que guía el esquema de productividad de las instituciones educativas. El maestro en Nietzsche no transmite ningún saber particular, sino que enseña a no asumir ningún saber como sagrado, ningún valor como cierto, ningún concepto como seguro; en este sentido, enseña a poner en cuestión el tono dogmático de la enseñanza. A la par de Jacotière, la filosofía nietzscheana establece su crítica contra el maestro de la sabiduría en oposición al maestro ignorante.

## El rayo *Jacotot*

Para continuar la tarea del león destructor, afirma Nietzsche, es preciso la figura del niño, que es olvido y nuevo comienzo: con él asistimos al juego de la creación. El niño-educador, el maestro-artista, asume la tarea de construir sobre las ruinas heredadas del león. Interrumpe, de forma creativa, la reproducción de saberes instituidos. Invita a repensar la lógica de esas continuidades y a cuestionar los saberes prefigurados y establecidos. El educador-artista es antidogmático por excelencia, asume siempre posiciones provisorias. No acepta el juego *oficial*, está siempre proponiendo un nuevo juego. Para Nietzsche la figura del artista se contrapone a la del docto. El educador artista juega con los conceptos, asume los riesgos de un pensar incierto que se erige más allá de los resultados.

Jacotot, a su manera, anunció la muerte de Dios en contra del vizconde de Bonald cuando desechó la existencia de una ley divina que unificaba las leyes de la lengua, las leyes de la sociedad y las del pensamiento. El pensamiento se traduce para un *otro*, que a la vez conformará un nuevo relato: una voluntad que quiere comunicar y otra que desea adivinar lo que la primera ha pensado y sentido, y que para ello debe ser capaz ella misma de poetizar. La imposibilidad de una “traducción” plena hace del *decir* una improvisación incesante, convirtiendo a Jacotot en un maestro-poeta: creador de figuras, palabras, metáforas, etc., semejante a esa madre que abraza a su hijo luego de una larga y cruenta guerra. Paralizada por el reencuentro, no puede decir nada, no tiene palabras, pero la asfixia de sus manos sobre la espalda de su hijo no sólo habla el espontáneo lenguaje del amor sino también el idioma temeroso por volver a separarse y a perderse; su sonrisa corrige el código de sus lágrimas que enfatiza la alegría del reencuentro tras la impotencia de no haber evitado la distancia o tal vez esa y todas las guerras. Toda esa *improvisación*, se interroga Jacotière, ¿no es el más elocuente de los poemas?

El educador-artista no transmite su conocimiento sino que poetiza, traduce e invita a otros a practicar ese arte. Rancière hace de Jacotot el *rayo* que parte los fundamentos de la educación moderna: el sentido de la educación no sería intentar reducir la desigualdad de conocimientos entre maestro y alumno a través del *método explicativo*, sino verificar

la igualdad de la potencia poética de las voluntades que juegan en un encuentro educativo.

El maestro de la sabiduría no quiere decir nada, quiere *oídos que escuchen y manos que escriban*. Busca sobrevalorar sus posesiones, de ahí la dosificación y la gradualidad de su transmisión. Especula seguir siendo, para siempre, *el* maestro. Y por ello tiene la necesidad de reproducir la distancia entre una sabiduría y otra, necesita la subordinación de una inteligencia a otra. El educador artista, en cambio, sabe que todo acto de traducción requiere una contratraducción, y que todo poema es la ausencia de otro poema. Por eso sabe que cualquiera puede poetizar, sólo basta, una vez más, una voluntad que quiera comunicar y otra que quiera adivinar, y viceversa. El vínculo propuesto por Jacotot se sostiene en una *igualdad* por esta sencilla razón: sabe que cualquiera, además del maestro, puede poetizar y adivinar el abrazo de una madre o la furia silenciosa de un amante. Aunque el lenguaje no pueda decirlo todo, el artista confía en la voluntad creativa que intenta una palabra, una figura, y que a la vez pueda ser descifrada, sin que haya seguridad en el tránsito de la *boca al oído*, pretensión ésta del maestro-sabio.

Rancière opone la función embrutecedora del profesor a la tarea emancipadora del artista. Cualquiera que ante la experimentación o la práctica de un oficio busque expresarse o comunicarse asume, de alguna manera, una tarea artística. Y para ello debe suponer que cualquier “otro” podrá comprenderlo, que cualquiera es capaz de traducir, contratraducir, poetizar y adivinar. El maestro-artista precisa de la igualdad tanto como el maestro-explicador necesita de la desigualdad.

### **Sobre enseñar lo que no se tiene**

El sujeto, en Nietzsche, asume identidades provisorias, densidades variables de fuerzas, que se constituyen “entre” sus otras *máscaras* y la de los otros. El *otro* es parte constitutiva de su identidad provisoria. A diferencia del sujeto moderno, el sujeto escindido, al constituirse en el “entre” (*Zwischen*)<sup>4</sup>, está constantemente desapropiándose de sí mismo y

---

<sup>4</sup> Un desarrollo en profundidad del concepto de *Zwischen* puede hallarse en Cragnolini, 2006.

aceptando la imposibilidad de un dominio integral de la realidad, de su diáfana traducción, de su *explicación* y transferencia.

Muchas “almas” habitan en el cuerpo, que de este modo siempre es un cuerpo im-propio, en cuanto en él están presentes las otras “máscaras” del sí-mismo y de la alteridad. Abandonado el escenario moderno de las conciencias enfrentadas, el “otro”, la alteridad, ya está presente en la mismidad. La noción de *Selbst*, contrapuesta a la de *Ich* cartesiano, permite pensar en la posibilidad de un sujeto múltiple, en el que la ficción de la identidad es concebida como juego constante y provisorio de estructuración y desestructuración. En la consideración nietzscheana del sujeto como *Zwischen*, el encuentro con el otro no es pensado según el modelo moderno de dos entidades (dos sujetos, dos conciencias) que se enfrentan.

Para Nietzsche, el hombre es caos, multiplicidad, azar. No existe propietario alguno de nada, ni de sus atributos, ni del mundo (transformado en objeto de conocimiento), ni de los otros. La figura del *ultrahombre* propuesta por Nietzsche, cuyo rasgo distintivo es la desapropiación y el desprendimiento, concibe el amor a través del *don* (CRAGNOLINI, 2006). Ya no como un ofrecimiento que instituye una deuda, sino como una entrega que no espera nada a cambio. En la misma donación se suprime la exigencia de la *devolución* al tiempo que se acepta la diferencia. El ultrahombre se entrega él mismo en el amor, pero paradójicamente eso que entrega ni siquiera es suyo, no se posee a sí mismo y tampoco tiene nada para dar en términos de propiedad, pues ha aceptado que hay cosas que escapan a su dominio.

En *Éloge de l'amour*, Alain Badiou (2009) plantea la constitución de un sujeto *amoroso* a partir del encuentro contingente y azaroso entre individuos, la construcción de un nuevo mundo desde un punto de vista descentrado respecto de uno mismo, la experiencia de ese mundo a partir de la diferencia y no únicamente de la identidad. En el amor, Badiou afirma que existiría la experiencia del desborde de la singularidad pura, proceso que va desde lo particular de un encuentro hasta la experiencia de un mundo habitado desde la diferencia y no sólo desde la uniformidad.

El amor, para Badiou, es la posibilidad de una nueva vivencia del mundo experimentado a partir de lo *Dos*, de la diferencia; es la prueba de que el mundo puede ser vivido de otro modo que mediante una conciencia

individual. Lo universal en el amor consistiría en la experimentación de lo que es ser *Dos*. Este amor en el escenario de la educación nos permitiría indagar sobre la posibilidad de una experiencia del “pensar”, del “decir”, del poetizar, desde un punto de vista descentrado de uno mismo, y ya no como una mera transmisión o un simple intercambio de contenidos objetivos entre conciencias enfrentadas.

Zaratustra y Jacotot *educan* con amor, ambos enseñan lo que no poseen. Sin embargo, ni uno ni otro prescinden de la figura del maestro. Se entregan ambos, se ofrecen sabiendo que no se poseen ni poseen algo para *transferir*. Pero una vez que comprenden que nada poseen, descubren los sueños, y el juego de *todos estos soñadores entre sí*. Entonces inventan figuras, poetizan, y lo hacen enseñando que ningún alma dogmática y desatenta podrá jugar el juego de los artistas, pero que cualquier voluntad que quiera adivinar y poetizar podrá hacerlo: una educación *para todos y para nadie*. Ambos preferirían ser prescindibles, ambos aspiran a ser “perdidos” alguna vez. Ambos buscan emancipar(se), porque si podemos soñar con una comunidad de emancipados, afirma Jacotière, esa sería *una sociedad de artistas*.

## De silencios y melodías

La educación del camello es la del traslado de cargas. El viejo camello debe transportar los saberes y valores preestablecidos a las nuevas generaciones. Las instituciones educativas asumen una función reproductora. Recogen los conocimientos desde una esfera exterior a sí misma, desde otros campos en los que son *fabricados*, y los transmiten en su interior como saberes instituidos. El acto creativo, propio del artista, es relegado por fuera del aparato educativo.

La Ilustración proclamaba una educación para la libertad y la emancipación, y al mismo tiempo, le atribuía una función destacada en la *governabilidad* de los sujetos, la reproducción del lazo social y la formación de las naciones. Fue allí cuando un pedagogo revolucionario hizo oír su voz disonante: no se trataría de reducir la desigualdad entre los conocimientos de uno y otro individuo mediante la instrucción del pueblo, sino de actualizar la igualdad de la potencia poética del *decir* y del

*pensar* de todos los hombres. El mundo de la ilustración tuvo que oírlo. La conmoción fue más allá de Lovaina, Bruselas y La Haya, atravesó París y Lyon, se expandió por Europa hacia el norte y hacia el este, lo oyeron en Inglaterra y en Prusia, traspasó al imperio ruso y sus ecos alcanzaron el continente americano. Durante dos décadas, la *República del Saber* sufrió un cimbronazo en sus raíces al momento de su propia fundación. Pero para mediados del siglo XIX, la fuerza de la industria, la República, el derecho, la opinión pública y la prensa demandaron un método expeditivo de instrucción de las masas: la explicación. Y así el progresismo ilustrado reactivó el viejo principio de la desigualdad de las inteligencias. De este modo, la voz de Jacotot fue perdiendo vigor, hasta apagarse y volverse, progresivamente, silencio.

El león es la figura que representa la destrucción de los viejos fundamentos educativos. Deja en evidencia el sinsentido de una educación que nace paradójica. El león desnuda los supuestos pedagógicos y con ellos sus propias contradicciones. La fuerza del *mercado* busca instalarse en ese vacío. Actualmente, la educación se constituye en la ficción distributiva del orden social (COLELLA, 2012b). Obedece a la lógica utilitarista del intercambio, fija los criterios meritocráticos de segmentación de lugares y posiciones.

El león-Nietzsche prorrumpe para intentar una nueva arremetida. Jacotot reanima sus postulados, ahora bajo la pluma de Rancière. El león precisa del niño creador, del artista. El maestro-poeta asume que no es posible una traducción plena y completa: *los poetas sueñan demasiado*. Traduce lo que siente, lo que imagina, lo que piensa. Improvisa, poetiza: una voluntad artística que confía en otra voluntad que, como ella, adivine, traduzca y poetice. El método explicativo del *Viejo* requiere una inteligencia inferior a otra, una sabiduría superior a otra. La voluntad del artista, en cambio, necesita fundar su vínculo en la igualdad de la potencia poética.

Considerar la unidad “docente” o la unidad “alumno” como sujeto pedagógico hace fluctuar los análisis educativos entre los modelos de la “imitación” o de la “experimentación”: se trata, por un lado, de la clásica *mimesis* del docente-modelo que opera a favor de la reproducción y que fue denunciada como autoritaria desde la Escuela Nueva; y por el otro, de la más novedosa *experimentación* del estudiante por sí mismo (con

mayor o menor “guía” del profesor) que acepta pasiva una postergación de la intervención creativa (prórroga indefinida durante el aprendizaje en nombre de una experimentación siempre inacabada).

De una u otra manera, el sujeto de la explicación supone una conciencia propietaria en busca de otra subsumida a la lógica del intercambio. Por el contrario, podría pensarse que el sujeto de la educación artística es el encuentro de las voluntades desapropiadas que intentan verificar la igualdad de una potencia creativa común: tal vez para eso sea necesario enseñar y aprender *sueños*, aun sabiendo que son sueños. También por ello el sujeto educativo se halla en el *Zwischen*, porque no es una ni otra unidad, sino la multiplicidad del encuentro.

La lección del artista no se manifiesta aquí de otro modo más que como la lección de este encuentro: el de un pedagogo revolucionario, un filósofo artista y un “vagabundo” husmeador de archivos de sueños obreros (un contrapunto filosófico-educativo tal vez resistido por criterios académicos). Voces disonantes para el *tempo* de sus tiempos. Quizá puedan volver a ser arrancadas durante siglos por el más tenaz de los silencios. Pero ellos saben que mientras haya filósofos y artistas, la melodía alguna vez volverá a *soñar*.

## Referências

BADIOU, A. *Éloge de l'amour*. Paris: Flammarion, 2009.

COLELLA, L. Foucault y Rancière como educadores. La explicación como técnica de sí mismo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, v. 1, n 18, p. 162-172, mai./out. 2012.

COLELLA, L. Las coronas de la educación. Subjetividad y reproducción en las instituciones educativas. *Revista Paideia*, Madri, v. 32, n. 95, p. 281-288, set./dez. 2012a.

CRAGNOLINI, M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1195-1203. 2005.

\_\_\_\_\_. *Moradas Nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del “entre”*. Buenos Aires: La Cebra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche, camino y demora*. Buenos Aires: Biblos, 2003.

\_\_\_\_\_. Una (im)posible educación postnietzscheana. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL GIROS TEÓRICOS. FRONTERAS Y PERSPECTIVAS DEL CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINARIO, 3., 2010, Buenos Aires. *Actas...* Buenos Aires: [s.n.], 2010.

FABRE, M. ¿Qué es la filosofía de la educación? In: HOUSSAYE, Jean. (Comp.). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

FITZSIMONS, P. *Nietzsche, ethics and education. An account of difference*. Rotterdam: Taipei, 2007.

KRISTEVA, J. *Travesía de los signos*. Buenos Aires: La Aurora, 1985.

NIETZSCHE, F. *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. La conciencia de la apariencia. In: \_\_\_\_\_. *La ciencia jovial. La gaya scienza*. Caracas: Monte Ávila, 1990.

RANCIÈRE, J. Ecole, production, égalité. In: \_\_\_\_\_. *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot, 1988.

\_\_\_\_\_. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard, 1987.

*Data de registro: 27/06/2013*

*Data de aceite: 18/09/2013*

## THE NEW *RATIO STUDIORUM*: VICO CONTRA ARNAULD

Claudia Megale\*

### ABSTRACT

Vico shares with Arnauld's *Logique* its being above all an *Art de penser* and, hence, like all arts, founded on experience, as well as reflection dedicated to the results to which they have led as determined by its ways of thinking. As regards the *useful* its criterion presided like an imposition. Conceiving, judging, reasoning, ordering and it was precisely on ordering that we took our time, it could accord to a method which brought into play one of the fundamental themes of Cartesian pedagogy. Another reflection is necessary on the sources so as to be able to understand how much Vico took from Arnauld, and to see how close he felt to Jansenist *Logic* which would then lead to such bitter delusion. The first source which intervened is Aristotle with his *Analytics*, a founding place for all the rules of logic. The gravest danger, for *De ratione*'s author, came from exchanging method with reality, the rules of the *mens* with the metaphysics of being, to such an extent that it hindered the true turning-point of modern knowledge.

**Keywords:** Vico. Arnauld. Logic. Cartesian pedagogy.

### RIASSUNTO

Vico condivide della *Logique* di Arnauld il suo essere prima di tutto *Art de penser* e, quindi, come tutte le arti, fondata sull'esperienza, la riflessione dedicata ai risultati a cui porta suoi modi di pensare. Per quanto riguarda l'utile suo criterio presiedette come un'imposizione. Concepire, giudicare, ragionare, ordinare ed è proprio sull'ordinare, sul procedere secondo un metodo, che entra in gioco uno dei temi fondamentali della pedagogia cartesiana. Un'altra riflessione è necessaria sulle fonti in modo da essere in grado di capire quanto Vico ha preso di Arnauld, e per vedere quanto vicino si sentiva dalla *Logica* giansenista che avrebbe poi condotta a tale amara delusione. La prima fonte che è intervenuto è Aristotele con i suoi

---

\* Dottoranda di Ricerca nella *Università degli Studi di Napoli "Federico II"*. E-mail: claudia.megale@unina.it.

Analtici, un luogo fondante di tutte le regole della logica. Il pericolo più grave, per l'autore del *De ratione*, proveniva da scambiare il metodo con la realtà, le regole della *mens* con la metafisica dell'essere, a tal punto che ostacolava il vero punto di svolta del sapere moderno.

**Parole chiave:** Vico. Arnauld. Logica. Pedagogia cartesiana.

In 1707 with the coming of the new century, the dominator changed. Naples turned over a new leaf as Charles III of Austria became the new king of the city. The cultural world was in a ferment, the political prospects of the Neapolitan civil class suffered a mighty loss in power because of the political-cultural upheaval which had been going on for a while. During these times in Naples the history of ideas felt the need to convert itself into a history of facts thanks above all to the hard work of prestigious jurists. This privilege was due to only two people and also regarded Vico's juridical formation. Firstly there was Carlo Antonio De Rosa who, in fact, published in 1707 the *Resolutiones criminales*, which dealt with penal law which was considered the true watershed between the old and the new probatory system founded on juridical torture, which opened the door for the principle of free conviction as regards the judge. The authoritative and influential magistrate cultivated the scientific and literary training for themselves by giving his support to talented young prospects. And Vico, in his *Autobiography*, confides that when "he wanted to apply himself to the tribunals", that it was Carlo Antonio De Rosa, "the senator of the highest integrity and protector of his house", who sent him to the legal studio of an old and esteemed advocate, Fabrizio del Vecchio<sup>1</sup>.

Also in 1707 Nicola Caravita who was Professor of Feudal Law at the University of Naples, as well as a friend and protector of the Neapolitan philosopher, intervened and made sure that he obtained

---

<sup>1</sup> *Vita di Giambattista Vico scritta da sé medesimo* (1723-1728), in G. Vico, *Opere*, edited by A. Battistini, Milan, Mondadori, 1990, t. I, p.10 (see now G. Vico, *Vita scritta da se medesimo*, introduction by F. Lomonaco, afterword by R. Diana and bibliography by S. Principe, Naples, Diogene, 2012).

the Chair of Rhetoric and was also welcomed into the Accademia Palatina, wrote a treatise (*Nullum ius romani pontificis in Regnum neapolitanum*) against the feudal pretensions of the Holy See in the Kingdom of Naples.

This was the climate that prevailed when Professor Vico was asked to give the inaugural oration for the academic year in 1708. It was published and was entitled *De nostri temporis studiorum ratione* in 1709. As with all Vico's work when examined closely we see that it is somewhat composite and can be interpreted at various levels. It is certain that as this is an inaugural oration, its main object was to speak to the young students in the University who were exhorted to cultivate modern knowledge and to try to find unity there so as to feed their civil conscience as the phenomenon of neofeudalization had conditioned them by driving them in the opposite direction from what was practised by Neapolitan jurists.

In his 'oratory' undertaking there can be seen the search for political judgement, assisted by the theory of the motives of equity in its two forms, i.e. the natural and the civil ones. These were necessary to re-new the judicial activity. This theme was central to *De uno* where he dealt with the distinction between *usefulness* as an "occasion" and *honestas* as a "reason" of law<sup>2</sup>.

Wishing to concentrate in one single expression a level of reading to be deepened, we would talk about Vico's proposal as a new *cogito*, i.e. the mind as an activity and an invention. It did not reveal the ways of the world but tried to understand its sense, opposing necessity with the probable way so as to contribute to a new science founded on what was "likely" against the presumed absoluteness of scientific propositions. The re-valuing of the "probable" was fundamental for the formation and activity of the *mens*, ensuring there was an alternative to the Cartesian model of reason. The relationship with the *verum* was arrived at by discovering the "true seconds, or

---

<sup>2</sup> G. Vico, *De universi iuris uno principio, et fine uno (...)*, Neapoli, F. Mosca, 1720, reprint by F. Lomonaco, preface by F. Tessitore, Naples, Liguori, 2007. italian traduction in Id., *Opere giuridiche*, edited by P. Cristofolini, introduction by N. Badaloni, Florence, Sansoni, 1974, p. 60.

the likely ones”, of knowledge, i.e. ‘in the middle’ between truth and falseness, the object of the *topic*. His critical method was substituted by the topic, “art in the fertile oration” to which was entrusted the upbringing of young people. But Vico also intended to link its meaning to the “doctrina moralis civilisque”. He gave credit to a model of knowledge which did not involve the single person but men in that they were social beings, artificers of social life. The did not mean considering the topic as an alternative to criticism, as much as discussing again, as regards the origins of the educational process the primacy of the ‘machines’. This had to be joined to a learning that, through an inventive moment, was prepared for the critical activity, so the “topic as a taught subject must precede the criticism”<sup>3</sup>. The new nucleus of the activity of reason became an *inventio*, an activity with a competence talent. “All the dissertation is the defence of a method which does not reach a rational demonstration, at the conclusions of judgement and criticism but only after the collection and the *dispositio* of the subjects in accordance with the unforeseeable real activity”, he wrote emphatically<sup>4</sup>. To follow up such a methodological plan Vico set out from his *writer*, Bacon, and from something he wrote in 1623, *De dignitate et de augmentis scientiarum* which was used to culturally motivate his design for unifying the knowledge of contemporary man. Wishing to compare the methods of the ancients and modern ones meant not only introducing a new method into his well-known fundamental articulations (*instruments, subsidies and a goal*) but there was also the choice of cultural models. These were Bacon’s and the Anglo-Saxon culture which were alternatives to the lesson of the French and, *in primis*, Descartes’s and the Cartesian one.

This brought into play the Cartesian criterion of clear and distinct truth brought into discussion by a different, renewed metaphysics

---

<sup>3</sup> G. Vico, *De nostri temporis studiorum ratione dissertatio* (...), Neapoli, Typis Felicis Mosca, 1709, reprinted with introduction by F. Lomonaco, Naples, Scripta Web, 2010, p. 71 (hereafter with *De ratione*). For an up-to-date information see p.7ff.

<sup>4</sup> *De ratione*, p. 13.

of the *mens* which no longer used the analytical procedure, because it entered into the sphere of modern geometry. The synthetic one of the ancients was able to reproduce the creative act at the origin of the world in the shape of intuitive construction and following a procedural affinity in an ingenious way. *Topic* and *geometry* could, therefore, flow together into a new study of mathematics, the real watershed between Vico and his Cartesian contemporaries.

Mathematics was particularly studied in Naples at the beginning of the eighteenth century. It was the subject of scientific debates in various circles and academies. We must remember, in particular, Agostino Ariani's lessons in the Accademia Palatina. The scholar defined geometry as "pure science" in that it is based not only on extraordinary cognitive functions, but it also has a pedagogic value, and this was the reason why it was central to the re-noved, philosophical historiography which wanted to define the characters of Neapolitan Cartesianism in the seventeenth and eighteenth centuries<sup>5</sup>.

The idea to use this very noble discipline leads to its principles being more taken up and put down again, and from every particular, which it takes into consideration, it takes from it the nature of its reasons, I will say it is a science also because it considers very closely its subjects and teaches us to know the truth and gives us the means to re-find it and show it perfectly. Thus this is geometry's main usefulness, and it helps to perfect the mind, or reason, which when used correctly all the other sciences and all the discourses and all human doings depend on it, as Ariani wrote<sup>6</sup>.

We must underline that such an observation constitutes an interesting paraphrase for some pages in Pierre Nicole's *Préface* to the *Nouveaux éléments de géometrie* by Arnauld. The picking out of this

---

<sup>5</sup> On this theme see E. Nuzzo, *Verso la "Vita Civile" Antropologia e politica nelle lezioni accademiche di Gregorio Caloprese e Paolo Mattia Doria*, Naples, Guida, 1984, p. 212ff.

<sup>6</sup> A. Ariani, *Intorno all'utilità della geometria*, in M. Donzelli, *Natura e humanitas nel giovane Vico*, Naples, Istituto italiano per gli studi storici, 1970, p. 166.

source points out above all the presence in Naples of a fundamental component of European Cartesianism, and confirms, if there were any more need for it, his unsuccessful isolation and Vico's backwardness in his time, as Enrico Nuzzo's studies have documented<sup>7</sup>. In particular Ariani with his intervention contributed to testifying that, in certain environments of southern Cartesian culture, Arnauld's deductivism, more or less without its most important religious connotations, was practised, or noticed – as it was by Vico – in a still more rigid form than its original one. Not only this, but Ariani praised enthusiastically the cognitive and pedagogic capacities of this most sensitive form of geometry as used by Malebranche in respect to the greatest representatives of Jansenism from the 1750's onwards<sup>8</sup>. Arnauld himself had an epistolary exchange on many different subjects with the author of *La Recherche de la vérité*<sup>9</sup>.

The new *ratio studiorum* proposed that on a pedagogical level it took on the knowledge of the social usefulness of the science, bound to the function of common sense. “The appreciation of this modern scientific method is not brought into doubt, but what Vico refuses is the new criticism, or even better still the new logic which is pre-supposed as a condition of the mechanism itself. This new logic whose representative is symbolized by Arnauld, reduces everything to a deductive procedure, it scorns the likelihood of not following the chain of examples” as Nicola Badaloni well pointed out<sup>10</sup>. I will take

---

<sup>7</sup> E. Nuzzo, *Verso la “Vita Civile” Antropologia e politica nelle lezioni accademiche di Gregorio Caloprese e Paolo Mattia Doria*, p. 212-216.

<sup>8</sup> E. Nuzzo, *Verso la “Vita Civile” Antropologia e politica nelle lezioni accademiche di Gregorio Caloprese e Paolo Mattia Doria*, p. 213.

<sup>9</sup> Arnauld – observed Senofonte – “lesse con molto interesse l’opera di Malebranche e dall’uso che ne faceva si potrebbe sospettare che questa lettura lo abbia molto aiutato a guardare Cartesio sotto la particolare prospettiva di un autore che avesse scritto specificamente allo scopo di difendere la fede cristiana” (C. Senofonte, *Ragione moderna e teologia. L’uomo di Arnauld*, Naples, Guida editori, 1989, p. 221).

<sup>10</sup> So N. Badaloni, *Introduzione a Giambattista Vico*, Milan, Feltrinelli, 1961, p. 329. On the *Logique* in the Neapolitan context see S. Serrapica, *Discussioni di logica nella Napoli di Vico*, in *Il mondo di Vico/Vico nel mondo. In ricordo di Giorgio Tagliacozzo*, edited by F. Ratto, Perugia, Guerra, 2000, p. 231-242.

this judgement as a starting point, to emphasize, in analyzing Chapter III of *De ratione*, the reasons which induced Vico to cite Arnauld and, then in general, to re-act against the evolution of Cartesianism in the logical-mathematical rigorism of the Jansenists of Port-Royal. *La logique* was written in collaboration with Pierre Nicole in 1662. It was also called *Art de penser*; art which in a sense remembered that of the Greek *téchne*. The work is divided into four parts. The first regards the idea, or mental conceiving. The second introduces itself as “a reflection that men have made on their judgements”<sup>11</sup> and is dedicated to the structure of these propositions and to complex propositions. The third talks about syllogisms and wrong *reasonings* called *sophisms*. The fourth is significant enough for its critical comparison of Vico, with regard to his method and helps to set out the path to follow to build up the sciences, and in particular geometry.

The Neapolitan philosopher could not but compare himself with the general objectives of the logic of Port-Royal that proposed itself with a series of theses common to the Cartesians. The first of all the capacities was to discern truth from falsehood: “We use reasoning as an instrument to acquire sciences. We should instead use sciences as an instrument to perfect reason, in that common sense of the mind is infinitely more esteemed for all its speculative knowledge, which we can arrive at with the help of truer and more solid sciences”<sup>12</sup>. The speculative sciences “are completely useless if you take them for what they are. Man was not put on this earth to waste his time in measuring lives, examining the relationships between angles, in considering the different movements of the subject. Their spirit is too big, their life too short, their time too precious to think about such trifles. Instead they are busy with being right, *equanimous*, able to judge in all their talk, in all their actions, in all their day-to-day business. They must try to form themselves in this way, in

---

<sup>11</sup> Cf. L. Verga, *Il pensiero filosofico e scientifico di Antoine Arnauld*, Milan, Vita e Pensiero, 1972, Book I, p. 278.

<sup>12</sup> A. Arnauld; – P. Nicole, *La Logique ou l'Art de penser*, in *Oeuvres*, Paris, D'Arnay, 1775-1781, t. XLI, p. 15.

particular”<sup>13</sup>. And in the *De ratione* itself Vico re-proposed a difference which was very similar with regard to man’s speculative sciences:

The first thing that is found in adolescents is common sense, until they arrive, through maturity, to when they put it into practice, they do not break out into strange and unusual actions. Common sense is generated from likelihood as science is generated from truth and error from falsehood. And in effect this likelihood is similar to an intermediary between truth and falsehood, as being for the most part true, rarely enough is it false<sup>14</sup>.

The Neapolitan philosopher shares with *Logique* its being above all an *Art de penser* and, hence, like all arts, founded on experience, as well as reflection dedicated to the results to which they have led as determined by its ways of thinking. As regards the *useful* its criterion presided like an imposition. Arnauld and Nicole were not of the idea – in common with Descartes – that *logic* could be reduced to a *dialectic*, or to the rules which concern right deduction. The latter could only be the result of the most important part, to not limit itself to only reasonings instead of taking into consideration every form of thought, in other words, an *Art de penser*. Conceiving, judging, reasoning, ordering and it was precisely on ordering that we took our time, it could accord to a method which brought into play one of the fundamental themes of Cartesian pedagogy, which was efficient also in documenting the resistences to logic teachings from the 1750’s onwards in Europe<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> L. Verga, *Il pensiero filosofico e scientifico di Antoine Arnauld*, p. 169.

<sup>14</sup> *De ratione*, p. 67.

<sup>15</sup> “L’esperienza – Verga observed – ci dice che di mille giovani che imparano la Logica, non ce ne sono dieci che ne sappiano qualche cosa sei mesi dopo che hanno terminato il corso. Cosa c’è di più scoraggiante nel vedere quanto ancora fanno gli alunni dei corsi di Logica i quali si abituanò a rinchiudere la logica nella Logica, senza portarla oltre, mentre essa non è fatta che per servire di strumento alle altre scienze. Si ha così che, non avendone mai visto il vero uso, non la mettono neppure in pratica, anzi sono ben contenti di sbarazzarsene come di un sapere infimo e inutile” (L. Verga, *Il pensiero filosofico e scientifico di Antoine Arnauld*, p. 186).

Another reflection is necessary on the sources so as to be able to understand how much Vico took from Arnauld, and to see how close he felt to Jansenist *Logic* which would then lead to such bitter delusion. The first source which intervened is Aristotle with his *Analytics*, a founding place for all the rules of logic. The gravest danger, for *De ratione*'s author, came from exchanging method with reality, the rules of the *mens* with the metaphysics of being, to such an extent that it hindered the true turning-point of modern knowledge. This was because Vico observed in his *Autobiography*: “Arnauld works his (metaphysics) on the plan of Aristotle’s”<sup>16</sup>. And Verga astutely wrote “this notwithstanding the lack of faith he declared for the formal part of Aristotle’s logic, that then obtains an ample enough discussion in the *Logique*. This is notwithstanding having evidenced frequently enough in the work errors and insufficiencies met in Aristotle’s philosophy. It is very far from harming Aristotle’s value as a logician, it explains the shortcomings because precisely he has no faith in the established rules of logic”<sup>17</sup>. Descartes is the second author to whom Arnauld and Nicole have recourse above all with regard to the evidence of clear and distinct ideas and their methods in the two moments of analysis and synthesis. They come into play in Part II of *Discours de la méthode* read bearing in mind *Regulae* and the first part of *Principia Philosophiae*.

What Arnauld proposed to do in the third part of the *Logique* was to illustrate the different ways for the rules of reasoning. This is what he judged the most important place of logic, even if stating that most human errors came from the fact they were based on false principles:

The part that we must deal with now, and this includes the rules of reasoning, is considered the most important of *Logic*, and it is almost the only one that is dealt with carefully in any way. But there is reason to doubt that it is as useful as it is thought to be. Most errors by men (...) happen more because they reason

---

<sup>16</sup> *Vita di Giambattista Vico scritta da me medesimo*, p. 22.

<sup>17</sup> L. Verga, *Il pensiero filosofico e scientifico di Antoine Arnauld*, p. 188.

using false principles rather than because they reason, following badly, false principles<sup>18</sup>.

It is important to underline that these observations on bad human understanding as regards the meaning of words, were already shown by Arnauld in *Jansenian Catechisms* in defending free will<sup>19</sup>. Arguing like this was founded on man's limits, when asked to judge between the truth and falsehood of a proposition:

The necessity for reasoning is founded on the restricted limit of the human spirit which, when having to judge on the truth or falsehood of a proposition (which is then called *question*), cannot always do it through considering the two ideas which make it up. Then that which is the subject is called also a *small term*, in that it is usual that the subject is less extended than the attribute, and then there is the attribute which is also called *big term* for the opposite reason. So when the only consideration of these two ideas is not enough to allow judgement, then you need to affirm or deny one or the other, you have recourse to a third idea, whether it is complex or not (...), which is called *medium*<sup>20</sup>.

Man's limits, his integrity to know the truth in an immediate form, were the pre-suppositions of freedom itself. This is because the capacity to decide on the truth or falsehood of a proposition were in play. The Cartesian *cogito*, self-conscience in as much as it was of the pure capacity of thought, was, in *Logique*, re-affirmed as a universal characteristic of man. In his capacity to think he expressed himself, comparing a small term, a big one or another medium one and he was totally free to operate. It is conscience which allowed us to judge if a proposition was true or false. Now such a conscience could

---

<sup>18</sup> A. Arnauld, *Grammatica e Logica di Port-Royal*, edited by R. Simone, Rome, Ubaldini, 1969, p. 232.

<sup>19</sup> A. Arnauld., *Catechismi giansenisti*, edited by G. Morra, Forlì, edizioni di Ethica, 1968, Chap. III, p. 40.

<sup>20</sup> A. Arnauld, *Grammatica e Logica di Port-Royal*, p. 232-233.

happen in two ways: either directly or because it was guaranteed by an authority which was worthy of credit:

In fact, because of two general ways we believe that something is true. The first is the knowledge that they are there for us, because of having recognized and searched for the truth both by our senses and reason. That can generally be called *reason*, in as much as the senses depend on the judgement of reason. There is also *science*, using this name in a more general sense than it is used in schools, to indicate every knowledge of an object drawn from the object itself. The other way is the authority of people worthy of credit, who assure us that such a thing is, even if properly speaking we know nothing about it. This is called *faith*, or belief (...) <sup>21</sup>.

As regards the relationships between faith and reason, Arnauld dedicated the fourth part of his *Logique* to it. From the very start he distinguished between the two types of faith, i.e. in God and man. “Human faith is by its very own saying so subject to error, because every man is a liar, according to the Scriptures, and perhaps assures us that something is true if he himself is tricked. And however (...) there are things we know only through human faith, and that we must consider certain and indubitable as if we had the mathematic demonstration of them (...)” <sup>22</sup>.

Thus there came about the proposal to reconcile Cartesian philosophy with Agostinian theology, to safeguard free will without placing limits on God being all-powerful, but showing those where there was the capacity to reason. This was an essential condition for a human being. This explained the double, contrasting interest which Vico had for Arnauld’s theses which involves common sources, like Augustine, reconciled in the *four Objections* to the *Metaphysical Meditations* with their author as regards well-known and complicated subjects, i.e. the separation between soul and body, the existence of

---

<sup>21</sup> A. Arnauld, *Grammatica e Logica di Port-Royal*, p. 374.

<sup>22</sup> *Ibid.*

God as a *causa sui*, and his theories on desire and free will. The latter was the proof of indisputable certainty and was the knowledge of very existence itself. Re-reading Descartes from an Agostinian point of view means taking away from philosophy attempts at identifying it with religious heresy and re-valuing from that philosophy the argumentation method. Senofonte wrote: “As regards Descartes Arnauld appreciated above all his clear reasoning, his short discourse, his succinct exposition, his abstention from using analogies and uncertain conjecture and his concern with always trying to base everything on clear and certain principles”<sup>23</sup>.

Vico’s interest in Augustine was diversified enough in the course of his technical experience and he tried to impoverish the presumed absoluteness of *cogitating* on these arms themselves (Agostinian) that demonstrated an *intelligence* which was the knowledge of a true inwardness of man whose divine force was lived in the world through abstract, transcending safety<sup>24</sup>. In short an internal reform as regards *cogitating* and to be understood not as a pure thought but as a remembering power, rich in images and figures, communicating with the body, so that with the body entering into play there is the fear that fuses the reaction of the *mens-corpo* to the lightning, a symbol of the sky and of divine power for modern man.

Going back to the conciliatory perspective of Arnauld’s logic, it is necessary, then, to individualize in geometry and mathematics the ideal fields to apply this logic in. Therefore, when in Chapter III of Part IV of *Logique*, he dealt with the synthetic model which was adequate for the demonstration of truth, he affirmed that the way followed by geometers was the most adapt to illustrate it. This was because they have not left anything obscure in the terms in which they are used and they did only depart from clear and evident principles and showed all the conclusions reached. The fourth part of *Logique* tried to show without leaving any doubt the general rules

<sup>23</sup> So C. Senofonte, *Ragione moderna e teologia. L'uomo di Arnauld*, p. 199.

<sup>24</sup> On the theme M. Sanna, *Dallo scire al conscire: un moderno itinerario cognitivo*, in «Bollettino del Centro studi vichiani» XL (2010), 1, especially p. 85-86.

to lead forward reason in believing in those events which depended on human faith and in a relationship and that there were two distinct types of freedom:

The first reflection is that you need to distinguish very carefully between two types of truth: the former concern only the nature of things and their unchangeable essence, regardless of their existence. The latter concern existing things, above all human and contingent events, that can be and not be when you talk about the future, and could have been and not have been, when you talk about the past. I mean all that according to its next causes, making an abstraction of unchangeable order that these things have in the providence of God, since on the one hand he does not hinder their contingency, and on the other, as it is not well-known, he does not contribute in any way to make us believe these things<sup>25</sup>.

Here there returned that notion (of *contingency*) that Arnauld defended in correspondence with Leibniz. Divine omniscience and providence itself did not deprive events of their effectiveness and the fact that we totally ignore what is the divine design is the guarantee of our possibility of believing or not in things. “In fact as regards these events because of their contingent nature, it would be ridiculous to search for a reasoning truth there. Hence a man would be totally unreasonable if he wanted to believe it only when he was made to see that it is absolutely necessary that the thing happened in that way”<sup>26</sup>. The general rule to judge a fact was to consider all the circumstances that accompany it, only in this way was man capable of deciding whether or not to believe in something, i.e. “to judge the truth of an event, and to determine whether or not to believe in it, you do not need to consider it as a bare fact and in itself, as we would do with a Geometry proposition, but you need to pay attention to all these

---

<sup>25</sup> A. Arnauld, *Grammatica e Logica di Port-Royal*, p. 377.

<sup>26</sup> *Ibid*

circumstances which accompany it, both internal and external”<sup>27</sup>. This rule was the criterion for truth and was applicable in whatever case you could think of, even for extraordinary events like miracles.

*L’Art de penser* for Arnauld that “it is difficult to understand”<sup>28</sup> was more deluding than Cartesian logic and Vico recognized its merit of having founded *criticism*. Even though he knew that geometry was made up of a different procedure than the analytical one, Arnauld “is not however able to see clearly into what is rightly geometry, because he is a prisoner of the Aristotelian-scholastic scheme of the passage from race to species. In reality this passage involves following in an inverse sense an abstractive procedure and hence for himself it is not at all the means which provide the explanation for all sciences”<sup>29</sup>. As regards Vico Arnauld kept geometry in the field of non-productive imagination but as a source of illusions. When the Cartesian Jansenist sustained, for example, that it was contained in the clear and distinct idea of a triangle that there were three sides, and that the sides were three and only three it could be affirmed as a truth of the triangle and not the idea of the triangle. It was, in fact, the triangle that had the three sides, not its idea. As regards Vico such confusion between the idea and the thing showed the critical weakness in distinguishing between the reference levels. He assigned to geometry a pedagogical function with its notable importance but this was unthinkable for Arnauld. Creative capacity, “re-finding new things” was the prerogative of the talent that was kept working while exercising with geometry which “cohibet ingenia dum discitur, quo, dum ad usum revocetur, peracuat”<sup>30</sup>.

It is interesting to note the use that Vico gave to the verb *acuo* (in which *per* which precedes the verb is translated by *continually and right to the end*) differently from the verb *cohibet*, which indicates geometry when it is learnt theoretically and which puts a brake on talents (*cohibet*) to then make them go both insightfully and

<sup>27</sup> A. Arnauld, *Grammatica e Logica di Port-Royal*, p. 378.

<sup>28</sup> *De ratione*, p. 85.

<sup>29</sup> C. Senofonte, *Ragione moderna e teologia. L’uomo di Arnauld*, p. 300.

<sup>30</sup> *De ratione*, p. 98.

continually right to the end (*peracuat*) when discipline is re-called to its applicative duties. As regards Arnauld, instead, all the knowledge is reached and organized through the use of two fundamental methods, i.e. that of *analysis*, called also *resolution* or *invention*, and that of *synthesis* or *composition* or of *doctrine*. Notwithstanding the fact he retained the latter superior to the former under an exclusively Cartesian character, when he cited the procedures of geometry as an example of a method of composition he proceed with good examples but “he does not link it to the idea of procedure from race to species but rather to the operative and combining procedure”<sup>31</sup>. Here were the reasons why Vico concluded Chapter III of *De ratione* with the affirmation of the paradoxical but significant correspondence on the Arnauldian method with the Aristotelian lesson, then he continued with metaphysics and Descartes’s method:

Arnauld himself, although he refuses this method of study verbally, in practice he adopts it, filling up the logic of many inmost recesses (...). These examples, if the arts and sciences from which they are deduced are not learned beforehand, the listener will struggle to understand them (...). Therefore if logic is learned at the end, over and above what was said above, also those inconveniences are avoided. Arnauld’s, although he gave useful examples, are difficult to understand and the Aristotelian ones, although they are understood, are in no way useful<sup>32</sup>.

## References

ARNAULD, A. *Catechismi giansenisti*. Edited by G. Morra. Forlì: Edizioni di Ethica, 1968.

\_\_\_\_\_. *Grammatica e Logica di Port-Royal*. Edited by R. Simone. Rome: Ubaldini, 1969.

\_\_\_\_\_; NICOLE, P. La Logique ou l’Art de penser. In: \_\_\_\_\_. *Oeuvres*. Paris: D’Arnay, 1775-1781.

<sup>31</sup> So C. Senofonte, *Ragione moderna e teologia. L’uomo di Arnauld*, p. 300.

<sup>32</sup> *De ratione*, p. 85.

ARIANI, A. Intorno all'utilità della geometria. In: DONZELLI, M., *Natura e humanitas nel giovane Vico*. Naples: Istituto italiano per gli studi storici, 1970.

BADALONI, N. *Introduzione a Giambattista Vico*. Milan: Feltrinelli, 1961.

NUZZO, E. *Verso la "Vita Civile" Antropologia e politica nelle lezioni accademiche di Gregorio Caloprese e Paolo Mattia Doria*. Naples: Guida, 1984.

SANNA, M. Dallo scire al conscire: un moderno itinerario cognitivo. *Bollettino del Centro studi vichiani*, XL (2010), 1.

SENOFONTE, C. *Ragione moderna e teologia. L'uomo di Arnauld*. Naples: Guida editori, 1989.

SERRAPICA, S. Discussioni di logica nella Napoli di Vico. *Il mondo di Vico/Vico nel mondo. In ricordo di Giorgio Tagliacozzo*. Edited by F. Ratto. Perugia: Guerra, 2000.

VERGA, L. *Il pensiero filosofico e scientifico di Antoine Arnauld*. Milan: Vita e Pensiero, 1972. Book I.

VICO, G. *De nostri temporis studiorum ratione*. Neapoli: Typis Felicis Mosca. Reprinted with introduction by F. Lomonaco. Naples: Scripta Web, 2010.

\_\_\_\_\_. *De universi iuris uno principio, et fine uno*. Neapoli: F. Mosca, 1720. Reprint by F. Lomonaco. Preface by F. Tessitore. Naples: Liguori, 2007.

\_\_\_\_\_. *Opere giuridiche*. Edited by P. Cristofolini. Introduction by N. Badaloni. Florence: Sansoni, 1974.

\_\_\_\_\_. Vita di Giambattista Vico scritta da sé medesimo (1723-1728). In: VICO, G. *Opere*. Edited by A. Battistini. Milan: Mondadori, 1990.

\_\_\_\_\_. *Vita scritta da se medesimo*. Introduction by F. Lomonaco, afterword by R. Diana and bibliography by S. Principe. Naples: Diogene, 2012.

*Data de registro: 17/06/2013*

*Data de aceite: 22/01/2014*

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A FORMAÇÃO E O CONTEXTO VIVIDO

*António Gomes Ferreira\**

*José António Moreira\*\**

### RESUMO

No presente estudo procurou-se indagar a forma como os professores de Educação Física em Portugal organizam as suas aulas. Procurou-se, ainda, perceber a relação existente entre as suas práticas pedagógicas, as suas vivências, as suas posturas e a influência das suas escolas de formação. Recorrendo a uma metodologia de cariz qualitativo o estudo centrou-se num grupo de quinze professores com formações iniciais realizadas nas instituições portuguesas mais marcantes. Concluiu-se que estes professores defendem uma aula bastante estruturada, baseada numa rigorosa planificação, não descurando a questão das motivações dos alunos. Concluiu-se, também, que a existência de práticas pedagógicas (e posturas) diferenciadas, possivelmente devem-se às diferentes formações, ao contexto histórico específico e às diferentes vivências, personalidades e motivações de cada professor. Estas diferenças sugerem, pois, a existência de uma relação entre as práticas pedagógicas e um *habitus* que se traduz nas vivências adquiridas em diferentes ambientes culturais, políticos e educativos.

**Palavras-chave:** Educação Física. Professores. Práticas pedagógicas. Formação inicial.

### ABSTRACT

The aim of this study is to analyse how Physical Education teachers in Portugal organise their lessons. Moreover, we sought to understand the existing relationship between those practices, their experiences, attitudes

---

\* Doutor em Ciências da Educação. Professor Associado e Sub-Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. *E-mail:* antonio@fpce.uc.pt

\*\* Doutor em Ciências da Educação, especialização em Formação de Professores. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Portugal. *E-mail:* jmoreira@uab.pt

and the influence of training schools. Based on a qualitative methodology, the study focused on a group of fifteen teachers with varied degrees in Physical Education, who graduated from some of the most distinguished schools in Portugal. We concluded that these teachers defend the use of well structured classes, based on strict planning, not neglecting students' motivations. Moreover, that the existence of different pedagogical practices (and attitudes) is possible due to different training, to the specific historical context and different experiences, personalities and motivations of each teacher. These differences suggest, therefore, there is a relationship between pedagogical practices and a *habitus*, which means experiences acquired in different cultural, political and educational environments.

**Keywords:** Pedagogical. Practices. Physical Education. Teachers.

## 1 Enquadramento teórico

A Educação Física em Portugal, ao longo do século XX e início do século XXI, tem sido marcada por muitas mudanças que têm influenciado o seu rumo conceptual e metodológico (MOREIRA, 2013), com reflexos evidentes nas práticas pedagógicas adoptadas pelo professor de Educação Física. E para compreender estas mudanças a nível das práticas, torna-se necessário considerar o professor de Educação Física no seu *habitus*, nos diferentes palcos onde actua, quer seja no palco da profissão, quer seja no palco da formação (inicial e contínua) ou no palco pessoal, sujeito à influência das suas experiências pessoais e profissionais (LAHIRE, 2002; BORGES, 2003; REZER, 2007).

Bourdieu (2005) entende este *habitus* como um sistema de disposições duráveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz geradora de representações, percepções e práticas, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. Na mesma linha, Silva (2005) assume-o como um produto da história e um princípio estruturador de práticas individuais e colectivas que podem ser apreendidas empiricamente.

Por sua vez, Borges (2003) defendendo que muitos dos saberes que formam os professores de Educação Física são resultantes das experiências que estes adquirem na trajetória profissional (desde o período da formação inicial), no desenvolvimento de atividades pedagógicas vivenciadas nas instituições onde foram atuando, acaba por reforçar a ideia de que o *habitus* constitui a prática pedagógica dos professores por meio da incorporação de experiências vividas e da repetição de ideias bem sucedidas. Desta forma, encontram-se presentes no *habitus* dos professores saberes que se foram constituindo, não só ao longo do exercício da docência, mas também ao longo do percurso formativo, enquanto estudante de um curso superior da área e enquanto estudante do ensino não superior (SANCHONETE; MOLINA NETO, 2010).

Sendo assim, na análise da prática destes professores, consideramos importante, não só analisar as formas de estar na profissão e perante a profissão, mas também analisar os percursos da sua formação inicial e os contextos que determinaram a sua forma de estar perante a sua profissão. Estes contextos foram determinantes na forma como estes professores foram agindo, porque, na década de 1970, e, sobretudo, a partir da década de 1990, com a *pulverizomania* (BRÁS, 1996) de escolas de formação de Educação Física em Portugal, surgiram cursos com estruturas curriculares e conteúdos muito heterogêneos, que contribuíram para o acentuar da diversidade de práticas e de diferentes “Educações Físicas” que têm convivido ao mesmo tempo e nos mesmos espaços, tal e qual uma espécie de cruzamento de diferentes dimensões paralelas na mesma realidade, constituindo, na aceção de Lovisolo (1995), diferentes “tribos” que usam diferentes “linguagens”, com reflexos evidentes na sua postura e na sua prática. E se por um lado, este crescimento da oferta, acabou por evidenciar o reconhecimento da importância da área, por outro deu origem a situações adversas, tais como a formação de profissionais com diferentes concepções, modelos, competências, linguagens e representações, que de certa forma têm contribuído para uma certa fragmentação da identidade deste grupo profissional (MOREIRA & FERREIRA, 2012).

Foi com base nestes pressupostos, que desenvolvemos um estudo que procurou perceber a relação existente entre essas práticas pedagógicas e as suas vivências, as suas posturas e a influência das suas escolas de

formação, ou seja, a relação existente entre o trabalho pedagógico e um *habitus*, entendido como um produto da história e um princípio estruturador de práticas individuais e colectivas apreendidas empiricamente.

## 2 Metodologia

Neste estudo pretendemos, fundamentalmente, e como já referido, analisar como um conjunto de professores de Educação Física de escolas do ensino básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) portuguesas organizam as suas práticas e como é que estas se relacionam com os saberes adquiridos durante o seu percurso académico de formação e o percurso profissional. A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente um estudo qualitativo, onde o discurso direto se submete a uma lógica interpretativa, que, ao enquadrar e explicitar a posição dos professores entrevistados, pretende dar conta de como os docentes de Educação Física se relacionam no seio do seu grupo disciplinar no actual contexto escolar português.

Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreremos à utilização da entrevista semidirética, também designada de clínica ou estruturada e para analisar os dados provenientes desse inquérito por entrevista recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; KRIPPENDORF, 1980; VALA, 1986).

A nossa amostra foi constituída por um grupo de quinze professores (QUADRO 1) com formações iniciais distintas da área disciplinar de Educação Física realizadas nas instituições mais marcantes do nosso país durante o século XX: o Instituto Nacional de Educação Física (INEF), criado em 1940 que constituiu um momento verdadeiramente significativo, em termos de formação de professores de Educação Física em Portugal (FERREIRA, 2002); as Escolas de Instrutores de Educação Física (EIEF), criadas em 1969; os Institutos Superiores de Educação Física (ISEF) de Lisboa e Porto, criados em 1975, na sequência da implantação do regime democrático em Portugal; e as Faculdades de Ciências do Desporto e de Educação Física (FAC) que começaram a proliferar a partir do início dos anos 1990 do século XX.

## QUADRO 1 - Amostra do estudo

<b>Código</b>	<b>Instituição Formação Inicial</b>
<b>E2, E13, E14</b>	Instituto Nacional de Educação Física (INEF)
<b>E10, E12</b>	Escola Instrutores Educação Física (EIEF)
<b>E1, E4, E7, E8, E10, E11</b>	Instituto Superior de Educação Física (ISEF)
<b>E3, E5, E6, E9, E15</b>	Faculdades de Desporto e Educação Física (FAC)

Fonte: Elaborado pelos autores do estudo (2013).

Após a nossa decisão em estudar este grupo de profissionais, procedemos à sua seleção de uma forma não aleatória e sem procurar obter uma “representatividade” objetiva, dado o caráter qualitativo da metodologia. Esta seleção procurou garantir a maior diversidade possível de experiências e características pessoais e foi efetuada com base nos percursos de formação inicial (instituições de formação).

Com este procedimento pretendíamos que a nossa amostra fosse constituída por professores que tivessem percursos de formação diferentes em períodos históricos distintos, com tempo de serviço e posições na carreira diferenciadas no sentido de nos aproximarmos do conceito de amostra de variação máxima.

Antes de apresentarmos os resultados, pensamos que é importante referir que a análise dos dados emergentes obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada uma das entrevistas dos professores formados nas diferentes escolas e na segunda, procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (MILES; HUBERMAN, 1994) com o intuito de identificar aspectos comuns e distintivos das representações e percepções destes professores. Para o efeito, apresentamos a informação proveniente das entrevistas, também, em quadros, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. Pensamos que a escolha deste modelo organizativo da informação, que permite estudar as percepções dos professores de uma forma sistemática e analítica, permitirá uma mais adequada visualização do quadro geral representativo das suas concepções.

### 3 Análise

#### 3.1 Representações dos professores formados até a década de 1970 – INEF e EIEF

Relativamente às representações dos professores formados pelo INEF e pela EIEF, temos, nesta área, trinta registros que se distribuem pela caracterização da aula de Educação Física, pela análise das diferentes posturas e diferentes práticas no âmbito do ensino da disciplina e pela descrição das principais diferenças do modelo de aula desde a década de 1970 até aos dias de hoje. Sublinhe-se que estes docentes tiveram a sua formação inicial antes de 1975, quando as suas instituições de formação conheceram grandes transformações e mudaram de nome para Institutos Superiores de Educação Física.

Uma aula nunca é um ato inócuo. Ela comporta sempre uma ação educativa que não pode ser ignorada. A construção da aula, de acordo com Pieron (1984), coloca um conjunto de preocupações que vão condicionar a sua estrutura e organização como, por exemplo, que atividades devem ser propostas, que estilo de ensino deve ser adotado ou que modelos devem ser utilizados.

#### QUADRO 2- Representações dos Professores do INEF/ EIEF

S	UR	Registro
E13	114	Eu defendo uma aula mais centrada nas motivações dos alunos, apesar de ter sempre uma estrutura prévia delineada.
E12	109	Considero que sim. Acho que as diferentes formações, os contextos, a vivência e a personalidade de cada um são fatores que contribuem para essas diferentes práticas e posturas.
E13	121	Tudo isto passou por um processo de evolução e hoje em dia temos professores bem formados e qualificados, se calhar em excesso, temos melhores instalações e equipamentos desportivos e temos uma diversidade de modalidades que acabam por agradar a quase todos os alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores do estudo (2013).

A professora E13, como podemos observar na primeira unidade de registro de exemplo (UR 114), quando questionada acerca do modelo de aula que mais valoriza, refere que apesar de defender uma aula mais centrada nas motivações do aluno, não descarta a planificação das suas aulas.

Esta questão da planificação é, de fato, muito importante, porque a planificação de qualquer atividade, incluindo o ensino, segundo Arends (1995), melhora os resultados da aprendizagem dos alunos. A investigação de Pereira (2002), que procurou verificar se os professores de Educação Física planificam as suas aulas, revelou que 76, 2% dos professores, efetivamente, planificam o seu processo de ensino em Educação Física, no entanto, o mesmo estudo revelou que dedicam pouco tempo a essa planificação, o que não deixa de ser preocupante.

Relativamente à sua estrutura, a professora começa sempre as suas aulas (...) *com um aquecimento direccionado para a modalidade a leccionar. Depois vamos à parte da unidade didáctica ou, se eu vir que eles necessitam de descontraír, deixo-os ir de encontro às suas motivações e muitas vezes a aula acaba assim, por não haver tempo para mais...* (UR 115). Na sua opinião todos os exercícios e jogos são importantes, mas gosta muito dos (...) *jogos colectivos direccionados para o desenvolvimento das competências sociais. Muitas vezes costumo dar privilégio aos jogos de dinâmica de grupos* (UR 116). Pensa também que independentemente do sexo, todos devem praticar os mesmos jogos e exercícios, apesar de (...) *durante o ano às vezes há necessidade de separá-los, porque geralmente as competências de alunos e alunas são muito diferentes e os rapazes normalmente têm um gesto motor mais trabalhado do que as raparigas* (UR 117).

O outro professor do INEF-E14- com uma perspectiva um pouco diferente, confessa que, durante muitos anos, defendeu uma aula mais estruturada, sobretudo para combater aquela ideia enraizada de que na aula de Educação Física não se fazia nada. Uma das suas grandes lutas, como era apanágio destes professores licenciados pelo INEF, sempre foi tentar alterar a imagem que a escola e a comunidade envolvente tinham da Educação Física. Depois desta “luta”, na sua última fase como professor, já se centrou mais nas motivações dos alunos. As suas aulas, como refere, sempre (...) *foram bastante estruturadas com um período inicial de*

*aquecimento direccionado para a modalidade. Depois a unidade didáctica e finalmente uma fase mais lúdica”* (UR 124). Tal como a professora anterior, este professor considera que existem vários tipos de exercícios importantes para a população escolar, tais como os exercícios individuais, os exercícios de grupo e os exercícios de grande grupo, sendo todos os exercícios importantes desde que comportem uma parte lúdica. E considera, ainda, que todos, independentemente do seu sexo, (...) *devem praticar os mesmos jogos e exercícios. Separá-los sim, quando as competências técnicas são muito diferentes* (UR 126).

No que concerne à estrutura da aula, a professora da EIEF-E12-considera que deve haver uma estrutura previamente delineada da sessão, mas deve existir uma adaptação *progressiva às próprias motivações dos alunos. Normalmente as suas aulas começam (...) com um aquecimento específico direccionado para a actividade que vão desenvolver. Depois parto para a leccionação da unidade didáctica e, por fim, um período de relaxamento, quando há tempo para isso* (UR 106). Esta parece ser uma forma muito lógica e defendida entre os docentes de Educação Física. Rodrigues (1994) realizou um estudo que se debruçou sobre a construção e a organização das aulas de Educação Física onde defende os momentos mais importantes de uma aula. Tal como os professores do nosso estudo, Rodrigues defende uma aula dividida em três momentos distintos: parte inicial ou preparatória, parte principal ou fundamental e parte final ou encerramento. A parte inicial da sessão é composta por dois momentos: o primeiro, quando os alunos ainda não iniciaram a aula e se preparam para entrar no ginásio; o segundo, referente à aula propriamente dita, já com os alunos dispostos para o início das atividades. Este último período pode comportar duas fases: uma, na qual o professor faz uma apresentação verbal dos conteúdos e/ou atividades; outra, que é uma parte ativa ou “aquecimento” que pode eventualmente ser anterior à apresentação verbal das atividades. A parte principal da aula visa atingir os objetivos operacionais definidos para essa mesma aula. A parte final procura fazer regressar o estado de ativação dos alunos a um nível mais baixo, utilizando para o efeito alguns exercícios de flexibilidade, alongamento e/ou relaxação. Esta parte poderá ser utilizada para alcançar objetivos do domínio socioafetivo

e/ou cognitivos. Como iremos poder comprovar, a maioria dos professores da nossa investigação de todas as escolas de formação, de forma mais ou menos sistematizada e com mais ou menos pormenor, acabam por definir uma estrutura muito semelhante à descrita e definida por este investigador.

Tal como os professores do INEF, a professora da EIEF-E12- destaca a importância de praticar todo o tipo de exercícios e de jogos, (...) *porque desenvolvem competências diferentes* (UR 107), tendo, no entanto, consciência de que os alunos, normalmente, são mais receptivos aos jogos coletivos. Na questão das diferenças sexuais, corroborando as ideias dos seus colegas de escola, refere que (...) *os rapazes e as raparigas devem ser colocadas perante a prática de todos os jogos e exercícios. Existem é determinadas modalidades em que separo os rapazes das raparigas, porque a qualidade técnica às vezes é completamente diferente* (UR 108).

No que diz respeito à existência de diferentes posturas e diferentes práticas no seio do grupo profissional, todos os professores deste grupo são unânimes em considerar que as diferenças existem. Como podemos verificar na unidade registro de exemplo (UR 109), no QUADRO 2, a professora da EIEF considera que estas diferentes práticas existem e justificam-se, sobretudo, devido às diferentes formações, aos distintos contextos e vivências de cada professor e à personalidade de cada um. E acrescenta que é normal (...) *que os professores que andam de escola em escola acabem por ser ricos em experiências diferentes tendo mais noção dessas diferentes práticas* (UR 110).

Os professores -E13 e -E14 sublinham, também, a questão das diferentes formações e das vivências individuais. Enquanto a primeira professora salienta (...) *que a proliferação de cursos de formação e o aparecimento de novas modalidades contribuíram para as diferentes práticas que se encontram nas escolas* (UR 119), o segundo opta por destacar apenas a formação inicial como fator determinante. Na sua opinião (...) *a formação inicial é o factor que mais influencia o modo de agir do profissional de Educação Física. A escola de formação deixa-nos uma marca que nos acompanha para sempre. Um professor que teve uma formação muito técnica dificilmente abandona essa perspectiva. É uma marca que, às vezes, é mais profunda do que aquilo que devia ser...* (UR 127).

Na análise que os professores fazem relativamente à evolução da aula de Educação Física, não têm dúvidas em afirmar que há 30 anos as aulas eram lecionadas de uma forma completamente diferente. A professora -E13-, não aprofundando muito esta questão, na sua opinião, por não ter conhecimentos suficientes para o fazer, refere que a aula de Educação Física nos anos 1960 e 1970 girava em torno das modalidades ditas de base. Segundo ela, o número de modalidades era muito menor, as condições físicas eram manifestamente inferiores, as instalações eram deficientes e a própria formação de muitos dos professores deixava muito a desejar, concluindo que, como podemos ver na unidade de registro exemplificativa (UR 121), no QUADRO 2, atualmente a situação é diferente, houve uma evolução e hoje em dia existem professores com formação e bem qualificados, existem melhores instalações e equipamentos desportivos e uma maior diversidade de modalidades que acabam por agradar a quase todos os alunos.

O professor -E14- a este respeito tem uma opinião mais firme e não tem dúvidas em afirmar que, há 30 anos e no final da década de 1980, existiam dois grupos distintos de educadores. Se por um lado (...) *havia grupos de trabalho em Lisboa e Porto que trabalhavam muito bem e que davam aulas com base na formação que tinham recebido no INEF e nos ISEF's* (UR 128), por outro, em determinadas zonas do país e devido à limitação da formação dos professores, que não tinham, na maior parte, formação adequada (...) *as aulas eram dadas com pouco rigor e exigência e sem nenhuma estrutura o que contribuiu para a imagem negativa dos professores e da disciplina de Educação Física* (UR 129). Na sua opinião, no início da década de 1990 (...) *com um maior reconhecimento social e político da importância da Educação Física e com a proliferação de escolas de formação o panorama alterou-se de uma forma substancial. Aquilo que era uma exceção na década de 80 passou a ser uma regra. Maior rigor e aulas bem estruturadas passou a ser a regra* (UR 130).

A professora da EIEF -E12-, por sua vez, prefere destacar o fato de há 30 anos, no período em que começou a lecionar, só ter turmas constituídas por meninas (...) *enquanto nas outras disciplinas já existiam turmas mistas. Isto é representativo de algo....se calhar as mentalidades ainda*

*não tinham mudado tanto quanto isso... As aulas eram muito estruturadas e as modalidades que existiam na escola eram a ginástica, o basquetebol e pouco mais... (UR 111). E termina referindo que (...) com o acentuar da democratização da escola, as aulas passaram a contemplar uma maior variedade de modalidades e foi introduzido um maior profissionalismo na área (UR 112).*

### **3.2 Representações dos professores formados durante as décadas de 1970 e 1980 – ISEF's**

Com relação às representações dos professores formados pelos ISEF's, temos nesta área sessenta e dois registros, que se distribuem igualmente pela forma como descrevem as suas aulas, o seu trabalho e dos seus colegas desde a década de 1970 até à atualidade.

Nas suas abordagens sobre a construção da aula propriamente dita, a maioria dos professores formados pelos ISEF's defendem uma aula bastante estruturada baseada numa rigorosa planificação, não descurando, obviamente, a questão das motivações dos alunos, confirmando assim os resultados do estudo anteriormente citado de Pereira (2002) que mostra a importância que os professores de Educação Física atribuem à planificação, na medida em que pode permitir uma melhor estruturação dos progressos de aprendizagens dos alunos, pode garantir uma melhor organização e gestão das aulas e reforçar a confiança do professor.

Ao nível dos exercícios considerados mais adequados para a população escolar, as opiniões são diversas. Enquanto uns preferem colocar o enfoque na questão da intensidade dos exercícios -E8- ou no condicionamento dos exercícios -E7-, outros preferem destacar a importância dos jogos lúdicos -E10. A problemática da adequação dos exercícios à questão do gênero, é secundarizada, já que o que apenas lhes interessa é considerar o nível de desenvolvimento dos alunos.

## Quadro 3 - Representações dos professores dos ISEF's

S	UR	Registro
E4	9	A aula típica está sempre dependente de muitos fatores externos e que dificilmente o professor de Educação Física consegue controlar. Depende da motivação e do estado de espírito dos alunos, depende da disciplina que tiveram anteriormente e da atividade que aí realizaram. Por exemplo, se for um teste de 12º ano e que tenha corrido mal à maioria da turma, por muito que se queira não se consegue fazer nada. Nessas alturas eu digo-lhes para irem para casa, para desaparecerem, porque não vale a pena estarem ali.
E7	43	Sim, existem sempre. Professores diferentes com formações distintas. Em algumas escolas apanhamos cinco ou seis professores de Educação Física com formações distintas o que não traz qualquer vantagem para o ensino da disciplina.
E7	49	Atualmente, o currículo é diferente, existem mais modalidades, jogos novos, são abordados novos temas como o tabagismo, a droga, a obesidade etc...

Fonte: Elaborado pelos autores do estudo (2013).

A professora -E4-, como podemos observar na primeira unidade de registo de exemplo, quando questionada acerca do modelo de aula que mais valoriza, refere que essa questão não é muito fácil de responder, porque essa situação está muitas vezes dependente de fatores externos que são muito difíceis de controlar, como a motivação e o estado de espírito dos alunos. Revelando uma postura conformista, afirma que perante algumas situações de algum descontrole emocional dos alunos, chega a mandá-los para casa quando isto acontece. No entanto, não tem dúvidas em descrever como não deve ser uma aula típica de Educação Física, situação que aconteceu consigo algumas vezes enquanto aluna: *tive um professor antes do 25 de abril de 1974, data da introdução do regime democrático em Portugal, que chegava sempre às oito da manhã com uma bola no braço, assinava o livro para o dia inteiro, ia para o café às vezes, e à hora do almoço vinha recolher a bola. Isto não é definitivamente uma aula de Educação Física...* (UR 8).

No que se refere à subdivisão da aula, para esta professora a aula de Educação Física *tem que ter uma parte de aquecimento e uma parte*

*de flexibilidade. Depois a unidade didáctica que se está a leccionar. A brincadeira, o jogo e a condição física consoante os conteúdos também têm de estar presentes e a finalizar os alongamentos e o relaxamento. Só que isto às vezes não é difícil de concretizar...* (UR 10). Segue, portanto, uma estrutura bastante consensualizada e que Rodrigues (1994) tem como adequada.

O professor -E7-, exprimindo uma linha de pensamento muito característica destes professores, refere que gosta de aulas bem estruturadas e delineadas, mas tem noção que é necessário ser flexível, porque a adoção de uma postura inflexível pode causar alguns constrangimentos. A sua experiência e o seu conhecimento dizem que: *(...) consoante as turmas que temos há que adoptar estratégias diferentes* (UR 38). Como salienta mais adiante, *muitas vezes é preciso valorizar a parte da motivação e a parte da dinamização desportiva onde há liberdade e a aula é dada mais ao sentido do lúdico, daquilo que dá prazer ao aluno* (UR 39). Na preparação e na construção das suas aulas são privilegiadas atividades integradoras. Diz ele: *(...) se estou a dar basquetebol ou voleibol não faz sentido andar a correr sem bola. Todas as actividades da aula devem estar direccionadas para a modalidade em si e integradas. Se tem de dominar o drible então aquece batendo a bola. Parece-me que tenho obtido bons resultados com esta metodologia e parece-me ser mais motivante para os alunos, porque lhes proporciona uma mais valia em termos técnicos para depois avançar mais rapidamente para a parte táctica* (UR 40). Os exercícios que privilegia, durante as sessões são, sobretudo, os exercícios condicionados e reduzidos: *“Condicionados, porque são dirigidos para as competências que eu quero que eles atinjam. E reduzidos em número de jogadores e em termos espaciais, porque com a redução no número de jogadores aumento o tempo de contacto com a bola e com a redução do espaço coloco dificuldades acrescidas a nível táctico e crio neles apetências para o domínio táctico do jogo* (UR 41). Ao nível das diferenças dos sexos, menciona-se que não se vê necessidade de alterações, embora entenda que deveriam existir, nas várias modalidades, adaptações e enquadramentos da atividade. Apesar das diferenças entre rapazes e raparigas, considera que o professor tem que arranjar estratégias para ultrapassar essas diferenças.

O professor -E8-, formado também no ISEF do Porto, tem uma posição muito idêntica à do professor anterior, no que diz respeito à

planificação da aula. Defende uma aula bastante estruturada, tendo noção que é necessário ir ao encontro das motivações dos alunos. Para si, o ideal seria mesmo conseguir ter aulas muito bem estruturadas e que fossem ao encontro das motivações dos alunos. Neste sentido, é bastante crítico com os professores que (...) *abdicam muitas vezes da estrutura pré-definida da aula para agradar aos meninos descurando a realização de exercícios fundamentais para a aprendizagem de determinada modalidade. E é por situações destas que, às vezes, os alunos chegam ao 12º ano e não sabem, por exemplo, fazer um lançamento na passada do lado esquerdo com a mão esquerda. Parece que andaram a entreter os meninos durante anos consecutivos sem lhes ensinar nada* (UR 53). E conclui, a este respeito, referindo que é necessário ter consciência que (...) *nas aulas de Educação Física há muitos tempos lúdicos, mas há também um tempo para se aprender de uma forma mais “séria”. Em todas as disciplinas existem objectivos para se cumprir, e se eu conseguir atingir esse objectivo de uma forma lúdica óptimo, mas às vezes não é fácil arranjar “brincadeiras” para tudo* (UR 54). Quanto questionado, também, acerca dos exercícios mais adequados, não se destaca nenhum específico, preferindo sublinhar a questão da intensidade dos exercícios, sobretudo por questões de saúde. Mas acrescenta que (...) *se devem escolher actividades e modalidades que sejam valorizadas pela sociedade e que viciem as crianças na actividade física, porque, na realidade, um dos objectivos “ocultos” da Educação Física é viciar as crianças na prática de exercício físico. No entanto, para que este vício se torne uma realidade é necessário que eles tenham sucesso na prática* (UR 57). Na sua opinião, para motivar os alunos, devem-se utilizar, de preferência as modalidades coletivas, sobretudo as que tenham valorização social, porque são essas que eventualmente poderão continuar a praticar depois de deixarem a escola. Para este professor, todos os alunos, independentemente do sexo, devem praticar os mesmos exercícios se estiverem a um nível qualitativo muito idêntico. O problema, na sua perspectiva, (...) *é que na maior parte dos casos isso não sucede e normalmente os rapazes têm um desempenho superior ao das raparigas na maioria das modalidades. Mas se estiverem ao mesmo nível não vejo qualquer problema. Se não têm o mesmo nível é que não é aconselhável, porque ou acabam por se desmotivar, ou só tocam na bola se ela lhe acertar na cabeça...Assim não andam aí a fazer nada...* (UR 59).

Na mesma linha dos dois anteriores, o professor -E10- ressalva a importância de uma aula dirigida, orientada por objetivos e muito bem estruturada. Mais assertivo do que os anteriores, defende, com convicção, a aula estruturada sempre orientada pelo professor, independentemente das motivações dos alunos, porque acredita que (...) *o professor tem obrigação de arranjar estratégias que motivem os seus alunos para a aprendizagem de determinada unidade didáctica* (UR 83). A divisão da aula em três partes, é, também para este professor, fundamental: *no período inicial da aula há um período de aquecimento direccionado para a modalidade que se está a leccionar e sempre dirigido e orientado pelo professor e não pelos alunos. A questão do aquecimento é tão específica que é óbvio que eu não posso dar um aquecimento de ginástica e depois ir leccionar voleibol, ou dar aquecimento de atletismo e depois jogar basquetebol. Após o aquecimento, a aula desenvolve-se por etapas sequenciais ou por objetivos de acordo com as diferentes unidades curriculares e termina com um período de actividades recreativas e lúdicas* (UR 85). Os exercícios que considera mais adequados para as crianças com menos idade são os de carácter lúdico, enquanto que para os mais velhos todos os exercícios e jogos, tanto individuais como coletivos, são indicados desde que haja uma orientação adequada. E termina a sua exposição sobre esta questão, tal como os outros professores, referindo que *“todos devem praticar os mesmos exercícios enquanto valorização da condição física. No entanto, em determinadas alturas, por questões motivacionais, podia haver separações. Hoje em dia, como sabemos, existem mais raparigas do que rapazes na escola e os professores acabam por regular a carga de esforço pela maioria o que prejudica uma minoria, por isso em determinadas alturas podia haver uma separação para ajustamento de cargas de esforço* (UR 88).

Finalmente, a professora -E11- tem uma posição um pouco diferente dos professores anteriores. Ao contrário deles, põe a tónica nas motivações dos alunos, não deixando de afirmar a necessidade de estruturar as aulas. Mas não é com certeza o mais importante. Na efetivação da aula usa um modelo baseado também em três partes começando (...) *por um aquecimento específico para a modalidade tentando motivar já nesta fase os alunos. Depois vem a parte fundamental da aula onde obedeço ao plano anual e por fim o retorno à calma com a preparação física ou com*

*exercícios de relaxamento.* (UR 94). Sempre norteando a sua ação pelas motivações dos alunos, salienta que *as meninas gostam muito de aeróbica, da dança, da ginástica e do voleibol e os meninos de desportos com mais movimento como o futebol e o basquetebol.* Em face disto, ela pensa que *estes são os mais adequados, porque de certa forma vão de encontro às suas motivações* (UR 95). Também para si a questão da diferença sexual é secundária, porque o que realmente interessa é o nível de desenvolvimento, por isso “(...) *há rapazes que ficam com as raparigas e raparigas que ficam com os rapazes e que não se importam nada* (UR 96).

No que diz respeito à existência de diferentes posturas e diferentes práticas no âmbito do ensino da Educação Física, os professores formados pelos ISEF's são também unânimes em considerar que as diferenças existem e devem-se sobretudo às formações completamente distintas durante os últimos quarenta anos, decorrentes da evolução do contexto histórico português e às diferentes vivências e personalidade de cada um. Como podemos ver na unidade registro de exemplo (UR 43), no QUADRO 3, o professor -E7- considera que estas diferentes práticas existem e justificam-se, sobretudo, devido às diferentes formações. Para além disso, considera também que (...) *as diferentes vivências, os diferentes contextos históricos e as formações distintas são as principais razões que estão na origem dessas diferentes posturas. Os alunos são muito críticos em relação ao nosso trabalho e às nossas posturas e acho que devemos estar atentos a essas críticas, porque poderemos aprender algo com elas* (UR 45). A este respeito termina dizendo que *se há apenas uma Educação Física a prática também podia ser quase só uma...* (UR 46).

O professor -E8- também reforça esta ideia referindo que *existem professores com formações distintas que receberam um tipo de formação específica, que viveram num determinado contexto histórico, político e social e com pensamentos singulares* (UR 60). Mas apesar desta heterogeneidade, afirma ter uma certeza, a de que (...) *aquele professor que não tinha qualquer tipo de formação já desapareceu* (UR 62).

O professor -E10-, para além das razões apontadas, acrescenta que essas diferenças existem, sobretudo, devido ao (...) *seu grau de motivação e de realização pessoal. Um professor que chega à escola “chateado com a vida” com dezenas de quilómetros percorridos e com um contrato de*

*trabalho precário não acredito que tenha um grande desempenho e que esteja muito motivado para conseguir motivar os alunos. É preciso estar motivado para motivar os outros (UR 89).*

A professora -E11-, por sua vez, prefere destacar a maneira de ser e de estar de cada um, referindo que a formação inicial não explica todas as diferenças. Diz este docente: *Eu, por exemplo recuso-me a dar testes teóricos e há outros com a mesma formação inicial que o fazem. Acho que isto tem a ver com a personalidade de cada um e não com a formação inicial (UR 98).*

Na análise que estes professores fazem relativamente à evolução da aula de Educação Física não têm dúvidas em afirmar que, desde a década de 1970, muitas coisas mudaram, sobretudo ao nível dos currículos e dos modelos pedagógicos. Como podemos ler na terceira unidade de registo (UR 49), no mesmo QUADRO 3, o professor -E7- destaca essa mudança nos currículos e faz referência que essa transformação se deve à introdução de novas modalidades e à abordagem de temas inovadores.

Para além disso, acrescenta que, desde os anos 1970, até hoje, sente que essas mudanças são mais visíveis a nível pedagógico e a nível dos conhecimentos científicos. A este respeito refere, ainda, que *“Hoje existe uma maior proximidade com os alunos, o distanciamento que existia entre o professor e o aluno actualmente já quase desapareceu” (UR 48).*

O professor -E8-, com ideias muito bem determinadas sobre este aspecto, não tem dúvidas em afirmar que as grandes mudanças na Educação Física ocorreram na década de 1980, porque (...) *apesar de já existirem licenciados em Educação Física nas escolas do curso do INEF, estes eram uma minoria e não eram os responsáveis pela imagem negativa da Educação Física. Até esta altura a disciplina era vista com pouca importância e a comunidade pouco a valorizava (UR 63).* Na mesma linha de raciocínio, a professora -E4- afirma que *a maior parte dos professores de Educação Física que estavam nas escolas não tinham uma formação adequada e alguns limitavam-se a dar alguma ginástica de manutenção, outros optavam pelo treino semelhante ao treino militar e, outros ainda davam uma bola aos alunos e deixavam-nos a correr atrás dela. Felizmente este tipo de práticas actualmente já desapareceu, pelo menos eu não conheço ninguém que ainda as pratique (UR 64).* Na sua

opinião, esta imagem de descrédito da disciplina começou a desaparecer devido ao (...) *trabalho desenvolvido pelos ISEF's que vieram acentuar o profissionalismo da área dando sequência ao trabalho desenvolvido pelo INEF e contribuindo, assim, para um maior reconhecimento social da área da Educação Física* (UR 65). Refere-se, ainda, que nos anos 1990 esta tendência de um maior profissionalismo e reconhecimento acentuou-se com o aparecimento das faculdades de Educação Física, sendo atualmente a abordagem da Educação Física feita com muito profissionalismo e com muita qualidade. Apenas o preocupa a formação que é realizada nas Escolas Superiores de Educação a nível da Educação Física que, segundo ele, (...) *manifestamente têm uma formação científica prática muito menor que os cursos das universidades, porque são cursos que habilitam para dois ciclos de ensino e dispersam-se por muitas áreas de formação o que obviamente acaba por prejudicar a abordagem às modalidades específicas do curso* (UR 68).

O professor -E10- também aponta os anos 1980 como a década da grande mudança a nível das práticas da Educação Física. De acordo com as suas palavras, estes anos (...) *foram anos de transição e de alterações profundas ao nível dos apetrechamentos desportivos, que acabou por elevar os índices de motivação e de desempenho dos professores de Educação Física. Para além disso, posso dizer que nesta altura a maior visualização e difusão dos desportos através dos meios de comunicação social, sobretudo da televisão, criou uma maior consciencialização da sociedade para a importância das actividades desportivas e físicas* (UR 91).

Por sua vez, a professora -E11- prefere realçar, tal como os professores -E4- e -E8-, a falta de qualidade das aulas de Educação Física e a falta de preparação dos professores. A este respeito afirma: (...) *“há 30 anos atrás as aulas eram muito menos estruturadas e o rigor científico era muito menor, isto porque grande parte dos professores que leccionavam a disciplina de Educação Física eram profissionais com pouca ou nenhuma formação na área. Muitos deles davam uma bola aos miúdos e deixavam-nos sozinhos no espaço desportivo”* (UR 100). Neste panorama “cinzento” destacavam-se os professores licenciados pelo INEF (...) *que tinham práticas diferentes, mas essa não era a imagem nacional da disciplina*” (UR

101). Após o 25 de abril de 1974, as coisas mudaram significativamente e passou, na sua opinião, a existir um maior rigor científico com a formação dos professores a ser feita nos ISEF's e mais tarde nas Faculdades de Desporto e Educação Física. Ela conclui afirmando que *actualmente o currículo é diferente, existem mais modalidades, jogos novos, a formação mudou assim como a filosofia. Hoje penso que a Educação Física já tem um lugar na sociedade que não tinha antigamente. Acho que conseguimos o nosso espaço na sociedade e na escola* (UR 103).

### 3.3 Representações dos professores formados desde a década de 1990 até a atualidade

Relativo às representações dos professores formados mais recentemente temos, nesta área, 48 registros que se distribuem pelas temáticas já enunciadas. A primeira questão relacionada com a caracterização da aula revela-nos que estes professores, na sua maioria, e como podemos ver na unidade de registro de exemplo, preferem uma aula bem planificada de acordo com uma estrutura previamente definida.

Quadro 4 - Representações dos professores formados pelas faculdades

S	UR	Registro
E6	29	Eu defendo as aulas estruturadas. Isso para mim é fundamental, e se houvesse condições espaciais até criava vários níveis dentro da mesma turma. Fazia a avaliação diagnóstica e dividia-os em grupos, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, mas infelizmente não é possível.
E5	20	Quando estes professores entraram, as suas motivações e o conceito de Educação Física também eram diferentes.
E6	36	Eu não tenho muitas informações acerca do que se passava na escola na década de 1970 e 1980, mas penso que antigamente as aulas estavam muito ligadas aos desportos mais tradicionais de base, como o futebol, o basquetebol, a ginástica... e muitos desses professores, salvo raras exceções, não iam mais além, porque não sabiam mais, não tinham formação para ensinar mais...

Fonte: Elaborado pelos autores do estudo (2013).

É interessante notar que Pereira (1999), noutro estudo que desenvolveu a respeito da planificação e do pensamento dos professores de Educação Física, chega a conclusões muito semelhantes realçando que os professores sem experiência docente tendem a ser mais sistemáticos na planificação do ensino em Educação Física do que os professores com experiência. Deve-se salientar, também, que para os professores de Educação Física sem experiência docente, a razão mais apontada, para além da necessidade de se estruturar a aprendizagem dos alunos, está relacionada com a necessidade de reduzir a sua insegurança e incerteza no ensino interativo.

Segundo sua estrutura, o professor -E6- começa sempre as suas aulas (...) *pelo aquecimento que pode ser feito de várias formas. Ou direccionado para aquilo que vai ser a aula. Por exemplo, se for basquetebol, podemos aquecer driblando a bola, ou pode-se fazer um aquecimento apenas com corrida. Depois vem a parte principal onde tentas atingir os objectivos da unidade didáctica que planeaste e uma parte final mais repousada, para que os alunos saiam com um sorriso nos lábios ou a dizer que a aula foi “fixe (UR 30).* Na opinião deste professor, todos os exercícios e jogos são importantes, (...) *para que um dia, quando saiam para o mundo real, estarem aptos a resolver qualquer problema com que se deparem. Não podemos pensar que o futebol chega, pelo contrário devemos, por exemplo, praticar exercícios que desenvolvam a coordenação para poderem resolver um problema que possa surgir, um obstáculo, etc... (UR 32).* Pensa, também, que independentemente do sexo de cada um, todos devem praticar os mesmos jogos e exercícios, mas em algumas modalidades devem praticá-las separados, já que na sua perspectiva “(...) *as miúdas têm mais aptidão para a ginástica e não convém estarem misturados. Assim como no futebol tem que haver separação senão elas não tocam na bola e não aprendem nada*” (UR 33).

O professor -E5-, com uma perspectiva idêntica relativamente à necessidade da estruturação das aulas e da necessidade de respeitar o programa anual, organiza as suas sessões em três momentos distintos, não respeitando, porém, os momentos enunciados por outros professores do nosso estudo e pelo já citado Rodrigues (1994). Para este professor formado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro *a aula começa*

*sempre por um ligeiro aquecimento que nesta região (Bragança) ainda é mais importante, porque não temos as condições de temperatura ideais para a prática desportiva. Por exemplo, às oito e meia é uma coisa desumana. Há modalidades como o voleibol que é impossível leccionar de forma adequada nesta altura, porque os miúdos simplesmente têm as mãos geladas e não conseguem fazer os movimentos correctamente. Após o aquecimento desenvolvem-se exercícios de técnica individual e a parte final da aula termina sempre com jogo (UR 14).* Como pudemos ler, nesta descrição falta o que Rodrigues (1994) designou como encerramento da sessão, que procura regressar o estado de ativação dos alunos a um nível mais baixo, utilizando alguns exercícios de flexibilidade, alongamento ou relaxação. Falando dos exercícios mais adequados para a população escolar, o professor -E5- também afirma que todos os exercícios são importantes, tanto os coletivos como os individuais, já que desenvolvem competências distintas. Por um lado, considera que (...) *os colectivos são fundamentais para o desenvolvimento das competências interpessoais. Os miúdos, às vezes, começam a discutir e a disparatar e eu não lhes digo nada. Eles discutem uns com os outros e há situações em que não intervenho, porque quero que de facto eles discutam. É importante para eles perceberem o que é que está bem e o que é que está mal por eles (UR 16).* Por outro, refere-se que *os exercícios individuais também são igualmente importantes para eles superarem os limites de si próprios, porque são eles sozinhos (UR 17).* Este professor é claramente favorável a que todos tenham contato com a maior variedade de exercícios possível e entende que não deve existir uma separação de atividades segundo o sexo dos estudantes. Na sua opinião, todos (...) *devem fazer os mesmos exercícios sem distinção.* Precisando mais diz: *óbvio que nestas idades, doze, treze, catorze, quinze anos as meninas, em termos de força, apresentam índices inferiores, mas os próprios programas já definem os diferentes graus de exigência. Às vezes há essa facilidade, mas os exercícios são sempre iguais (UR 19).* Parece-nos que esta unanimidade responde de certa forma ao apelo que Romero (1992) fazia aos professores de Educação Física para que a diferença psicológica entre os sexos fosse minimizada.

Também os professores -E9- e -E15, formados na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física do Porto, defendem uma

aula estruturada, mas indo sempre ao encontro das motivações dos alunos. Defendem uma aula onde haja um certo equilíbrio entre estas duas dimensões. A afirmação do professor -E15- é bem clara quanto ao compromisso que deve existir numa aula, pois que (...) *tem que obedecer a uma determinada estrutura, previamente delineada, mas também de estar centrada nas motivações dos alunos* (UR 132). Quanto à estrutura da sessão, a professora -E9- destaca também três momentos: (...) *um período de aquecimento direccionado para a prática ou um jogo lúdico inicial onde haja muita "risota" e que exija algum esforço. Depois uma parte principal onde se trabalham os conteúdos que estão destinados para essa aula. E no final um momento lúdico com um joguinho que alguns consideram uma brincadeira de infantário, mas que depois até acham piada e querem repetir* (UR 73). O professor -E15-, mais na linha da estrutura definida por Rodrigues (1994), destaca (...) *uma primeira parte dedicada ao aquecimento e ao esclarecimento das actividades a realizar, uma segunda dedicada às actividades planificadas onde se desenvolvem as competências específicas dessa unidade e uma parte final de relaxamento e às vezes de alguma carga aeróbica* (UR 133). Também ao nível do tipo de exercícios, esses professores são unânimes em considerá-los todos adequados, tanto a prática de jogos coletivos como individuais, porque ambos desenvolvem competências diferentes. A professora -E9-, ao exemplificar, realça que (...) *o andebol é um bom exemplo de uma modalidade útil para o desenvolvimento dos jovens, porque é um jogo colectivo que exige grande partilha e espírito de equipa*. Mas para ela, a ginástica também é importante, *porque se ensinam exercícios que podem ser extremamente úteis no futuro. Por exemplo, a ginástica pode ser útil num acidente de automóvel em que se fique de cabeça para o ar, porque pode dar-nos a destreza para sair de lá sem nos magoarmos* (UR 75). O professor -E15- alerta para a necessidade de se romper com parâmetros preestabelecidos que já não estão muito em voga. Na sua opinião *continua-se a dar muita importância ao jogo tradicional, como o voleibol, o basquetebol, o futebol ou a ginástica desportiva e, em certas situações, menospreza-se, talvez não de forma intencional, mas por falta de formação dos professores, outro tipo de modalidades que os alunos procuram, como por exemplo o hip-hop, para os quais os miúdos revelam uma apetência*

*e uma destreza notáveis* (UR 134). E conclui afirmando que a escola tem de dar mais ênfase às actividades da natureza, nem que seja por questões ecológicas, indo de encontro aos anseios dos alunos. Quando confrontados com a questão de todos os alunos, de ambos os sexos, praticarem os mesmos exercícios, os professores -E9- e -E15- são peremptórios em afirmar que todos os devem praticar. Como afirma o professor -E15: (...) *a tendência é para não discriminar as várias modalidades desportivas em termos de sexos. Vejo cada vez mais raparigas a gostarem de futebol e vejo os rapazes com facilidade a entrarem em esquemas de dança e dinâmica corporal que normalmente estavam reservados a elas. Em termos de aula eu tenho várias metodologias e uma delas passa pela separação dos sexos se os níveis de competência forem muito diferentes* (UR 136).

No que diz respeito à existência de diferentes posturas e diferentes práticas no âmbito do ensino da Educação Física, estes professores corroboram a opinião dos professores formados pelas outras escolas, afirmando que se as diferenças que existem se devem sobretudo às diferentes formações e às diferentes vivências e personalidade de cada um. Como podemos ver na segunda unidade registo de exemplo (UR 20) no QUADRO 4, o professor -E5- considera que existem diferentes posturas, nomeadamente dos licenciados pelo INEF e pelo ISEF, porque, na realidade, o conceito de Educação Física era bastante distinto.

Ele esclarece, ainda, que *se colocares um indivíduo que acabou há vinte ou trinta anos a leccionar num espaço próximo a um que acabou há pouco tempo, eu não tenho dúvidas que o que acabou há vinte, trinta anos olha com espanto para os exercícios do outro que acabou recentemente* (UR 23). E conclui afirmando, em tom crítico, (...) *que se houvesse um investimento dos mais antigos em formação a situação seria diferente, mas por acomodação ou por inexistência de formação aqui a situação é esta* (UR 24).

O professor -E9- coloca igualmente a tônica nas diferentes formações e no carácter de cada um. Na linha do professor anterior, refere-se também a um certo laxismo, por parte dos professores mais velhos que *já não têm tanta paciência para as actividades lectivas. Como tiveram na sua generalidade uma formação mais limitada e como o corpo também se vai ressentindo, optam por não fazer formação prática o que impede a actualização dos seus conhecimentos que são fundamentais para a evolução como profissional* (UR 78).

Da análise que fazem relativamente à evolução da aula de Educação Física também não tem dúvidas em afirmar que, desde a década de 1970, muitas coisas mudaram nos currículos e nas metodologias. No entanto, quando questionados acerca da especificidade dessas mudanças, demonstraram alguma insegurança nas respostas, não as referindo de forma pormenorizada, como podemos ver na unidade de registro no QUADRO 4 (UR 36).

O testemunho, um tanto esquivo, da professora -E9- revela essa mesma insegurança. Diz daí: *eu penso que houve uma evolução muito grande desde os anos setenta até hoje, não só na Educação Física, mas na educação em geral. Passou-se de um ensino elitista para um ensino para todos* (UR 37). Apesar disso, assume que não consegue fazer grandes comparações, porque não tem conhecimentos suficientes para o fazer. No entanto, sempre vaia afirmando que (...) *apenas tenho noção que a formação que era realizada há 30 ou 20 anos atrás era uma formação muito mais limitada na área prática e na área das didácticas e que hoje essa formação é muito mais completa nas áreas científica e pedagógica* (UR 81). Na sua opinião, atualmente, quem estuda tem um número muito superior de investigação realizada nos diferentes domínios, para poder estudar de uma forma livre sem condicionamentos políticos, e tem diferentes formas de aceder ao conhecimento com as novas tecnologias de informação e de comunicação.

O professor -E5-, também não mostrando grande convicção nas suas palavras, pensa que *antigamente as aulas estavam muito ligadas à ginástica sueca, à ginástica de Ling. Era saltar ao trampolim, ao plinto... Acredito que os professores antigamente tinham uma intervenção muito maior a nível individual, através das modalidades individuais. Era mais um tentar conseguir que os alunos ultrapassassem os seus limites e se valorizassem individualmente* (UR 25). Tudo indica referir-se a uma realidade anterior a abril de 1974, porque com o regime democrático houve alterações que minimizaram a influência da ginástica de Ling. Colocando a tónica na questão da valorização individual, refere que actualmente a situação é um pouco diferente, porque também se dá valor à vertente relacional. E conclui, criticando os professores que receberam formação nos anos setenta e oitenta e não actualizaram os seus conhecimentos

científico disciplinares: *Eu tenho quase a certeza que ainda há indivíduos que trabalham com as regras de há vinte anos atrás. Tenho um exemplo concreto com uma situação do voleibol. Já houve um miúdo de outra turma que me perguntou porque é que há um atleta que tem uma camisola de cor diferente dos colegas de equipa. Há uma falha dos professores, porque aquilo que se transmite aos alunos não pode ser apenas o que se aprendeu durante o curso. Tem de se valorizar a formação contínua e isso nem sempre acontece...* (UR 28).

Por sua vez, o professor -E15-, tendo conhecimentos mais concretos sobre a Educação Física há trinta anos atrás, começa por afirmar que uma aula de Educação Física, nesse tempo, (...) *incidia bastante numa vertente gímnica, numa vertente menos lúdica e mais disciplinada e depois houve uma evolução para a prática mais assídua de modalidades colectivas* (UR 38). E termina a sua ideia afirmando que *a tendência será para cada vez mais avançar para o treino individualizado. O professor cada vez mais tem que ter uma intervenção individualizada, embora seja impossível enquanto continuar a trabalhar com turmas muito extensas. Mas penso que a tendência será essa, já que as modalidades colectivas vão continuar a perder espaço. Aliás, o futebol é o único desporto colectivo que consegue manter os praticantes, porque os indicadores não deixam mentir. O número de federados decresceu de uma forma assustadora dos anos 80/90 para agora. E mesmo o futebol, os miúdos começam a sentir que é uma ilusão... só poucos é que singram. Cada vez mais vejo os miúdos a ir ginásio fazer musculação, cardiofitness, etc...e vejo-os a deixar os clubes que são geridos por profissionais amadores e sem formação*” (UR 39).

#### **4 Conclusões**

Da análise das entrevistas realizadas, e sinteticamente apresentadas nas páginas anteriores, poderemos verificar que há alguns aspectos que reúnem mais consenso ou mais atenção do que outros. Um dos aspectos mais consensuais, prende-se com o fato da maioria dos professores defenderem a existência de uma aula bastante estruturada e bem delineada, baseada numa rigorosa planificação, não descurando, no entanto, a questão das motivações dos alunos.

O consenso mantém-se em relação aos exercícios considerados mais adequados para a população escolar, considerando-se que todos os exercícios, tanto os coletivos como os individuais são adequados para a população escolar feminina e masculina. Mesmo assim, uns privilegiam mais os exercícios condicionados e reduzidos, outros salientam a questão da intensidade dos exercícios, sobretudo por questões de saúde, e outros, ainda, põem a tônica nas atividades da natureza, por questões ecológicas.

Sobre a estrutura da aula, concluímos que a maioria dos professores a divide em três momentos distintos: parte inicial ou preparatória, parte principal ou fundamental e parte final ou encerramento. A parte inicial da sessão é composta pela parte ativa ou “aquecimento”, a parte principal da aula visa atingir os objetivos operacionais definidos para essa mesma aula e a parte final procura fazer regressar o estado de ativação dos alunos a um nível mais baixo, utilizando para o efeito alguns exercícios de flexibilidade e/ou relaxação.

Por sua vez, da abordagem que os professores fazem das diferentes posturas e diferentes práticas na Educação Física, concluímos que eles atribuem essas diferenças, principalmente, às formações, às vivências, ao contexto histórico, às personalidades e às suas motivações, o que indicia a existência de uma relação entre as práticas pedagógicas destes professores e o seu *habitus*. Entender estas diferenças implica também compreender os professores como pessoas cujas vidas e trabalhos acabam por se modelar mutuamente. E silenciar a relação entre ambos, o pessoal e o profissional, não nos levará muito longe na compreensão destas diferenças (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009).

Perante essas representações, é interessante notar que estes professores formados desde a década de 1970, independentemente da sua escola de formação, da sua vivência profissional ou das suas motivações, têm representações muito idênticas acerca daquilo que deve ser o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, o que sugere, de certa forma, a existência de união neste grupo profissional. Estes resultados acabam por ser consentâneos com os resultados dos estudos recentes desenvolvidos por Martins (2010), Cortesão (2010), Moreira e Ferreira (2011), Ferreira e Moreira (2011) e Moreira e Ferreira (2012) que apontam no sentido de uma cultura de identidade no seio do grupo de Educação Física em Portugal, isto apesar de, por vezes, notarmos algumas dificuldades no diálogo entre estas diferentes gerações.

Com efeito, o nosso estudo permite-nos ver que, embora a diversidade de concepções da Educação Física, em consequência, do aumento de escolas de formação de professores, durante a década de 1990 do século passado, possam ter concorrido para percepções diferentes sobre a forma como estes professores vêem a educação física, elas não parecem traduzir-se em grandes clivagens, prejudiciais para a identidade do grupo. Para além disso estas distintas percepções podem, ainda, ser resultado das passagens destes profissionais por diferentes escolas do País, escolas com as suas características muito particulares (físicas e sociais) que, certamente, se refletiram na sua forma de estar e que acabaram por definir um perfil singular, de acordo com os diferentes contextos onde se foram movimentando.

Perante estas constatações, parece-nos, pois, importante que os professores de Educação Física continuem a analisar os contextos em que decorre a sua atividade e que continuem a adquirir novos comportamentos e novos saberes, formais e não formais, no sentido de se proceder à reestruturação da profissão, concebendo uma Educação Física com profissionais responsáveis, solidários, unidos e fiéis a esta matriz identitária. E embora não nos pareça estar em causa a identidade da Educação Física, não há dúvida que as percepções aqui expressas dão conta de formas bastante distintas de entender o exercício da docência e isso não deixará de causar alguma perplexidade junto dos agentes que acompanham o funcionamento do sistema educativo português.

## Referências

- ARENDS, R. *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1995.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BORDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Campinas: Papirus, 2005.
- BORGES, C. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 2003.
- BRÁS, J. Metamorfoses na formação de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, Lisboa, n. 14, p. 47-54, Outono. 1996.

CORTESÃO, M. *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de Educação Física e a comunidade educativa*. 2010. 253f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

FERREIRA, A. G. A Educação Física no ensino secundário durante o Estado Novo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 36, n. 1, 2 e 3, p. 221-240. 2002.

FERREIRA, A. G.; MOREIRA, J. A. The socio-professional Status of Physical Education Teachers in Portugal a qualitative approach. *SportLogia Journal*, Banja Luka, v. 7, n. 1, p. 1-19, junho. 2011.

KRIPPENDORF, K. *Content analysis*. London: Sage, 1980.

LAHIRE, B. *O homem plural: os determinantes da acção*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARTINS, I. *Clima de escola, participação e identidade- um olhar sobre a disciplina e o professor de Educação Física*. 2010. 288f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

MILES, M.; HUBERMAN, A. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, v. 13, n. 5, p. 20-30. 1994.

MOREIRA, J. A. *Perspectiva histórico-contemporânea da Educação Física em Portugal. A formação profissional docente*. Santo Tirso: Defacto Editores, 2013.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. A identidade socioprofissional dos Professores de Educação Física em Portugal. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-21, Ago. 2011.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. A auto-imagem profissional dos professores de Educação Física em Portugal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 737-760, set./dez. 2012.

PEREIRA, P. Os processos de pensamento dos professores de Educação Física com e sem experiência docente. *Ludens*, Lisboa, v. 3, n. 16, p. 35-40, jul./set. 1999.

\_\_\_\_\_. A planificação dos professores em Educação Física: alguns contributos para o seu estudo. *Horizonte*, Lisboa, n. 92, p. 14-18, mar./abr. 2002.

PIERON, M. *Didactique et methodologie des activités physiques*. Liège: Université de Liège, 1984.

ROMERO, E. Educação Física: o masculino e o feminino. *Horizonte*, Lisboa, n. 52, p. 141-144, maio/jun. 1992.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 28, n. 19, p. 38-62, Jul. 2007.

RODRIGUES, J. Factores condicionantes e limitativos da organização das sessões de Educação Física e Desporto. *Ludens*, Lisboa, v. 14, n. 4, p. 19-23, set./out. 1994.

SANCHOTENE, M.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. *Revista Brasileira Ciências Esporte*, Campinas v. 31, n. 3, p. 59-78, mai. 2010.

SANTOS, N.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SILVA, M. O habitus profissional: o objecto dos estudos sobre o ato de ensinar em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-63, mai/jun./jul./ago. 2005.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

*Data de registro: 11/06/2012*

*Data de aceite: 21/08/2013*



## **A PRESENÇA DO SAGRADO NA LITERATURA EDUCACIONAL. RESSONÂNCIAS DA CRIANÇA DIVINA NO PENSAMENTO DE MARIA MONTESSORI<sup>1</sup>**

*Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo\**

*José Augusto Lopes Ribeiro\*\**

### **RESUMO**

O sagrado no pensamento educacional de Maria Montessori e as ressonâncias da criança divina. Trata-se numa primeira parte da relação entre a educação e o sagrado na perspectiva de Olivier Reoul. Numa segunda parte focar-se-á o lugar de Maria Montessori no seio da Educação Nova, bem como se expressa a sua concepção de “criança nova”. Finalmente, e já numa terceira parte, fala-se da ressurgência da Criança Divina na obra da autora como prolegómenos de uma religião da infância.

**Palavras-chave:** Sagrado. Maria Montessori. Criança divina. Religião da infância.

### **ABSTRACT**

The sacred in the educational thought of Maria Montessori and the resonances of the divine child. The first part of the article focuses on the relation between education and sacred, in the eyes of Olivier Reoul; the second part focuses on the place of Maria Montessori in the movement of New Education and her concept of “divine child”. Finally, in a third part, the reappearance of the Divine Child in the work of the author is underlined, connecting it to the emergence of a childhood religion.

**Keywords:** Sacred. Maria Montessori. Divine child. Childhood religion.

---

\* Professor Doutor em Educação no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UM) Braga – Portugal. Correio eletrónico: afaraujo@ie.uminho.pt

\*\* Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Desenvolvimento Curricular pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga – Portugal). Atualmente é Professor de Filosofia do Ensino Médio na Escola Secundária Sá de Miranda (Braga – Portugal). Correio eletrónico: jauribeiro@gmail.com

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FOT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto PEST-OE/CED/UI1661/2014.

*“A criança é religiosa porque é criança”*  
(REBOUL, 1992, p. 232.)

*“É a criança nova que, só, nos pode conduzir e mostrar-nos o  
nosso caminho”*  
(MONTESSORI, 1931, p. 110.)

## **Introdução**

A proposta pedagógica de Maria Montessori (1870-1952) inscreve-se simultaneamente na abordagem cientifizante da pedagogia dotada de um método inovador (), e mitopoética de cariz cristão e católico da infância (KILPATRICK, 1914; KRAMER, 1976; BERTINI, 1953; BIANCHI, 1952; LEONARDUZZI, 1967; PERETTI, 1952; SARTOR, 1961; STANDING, 1995; VALITTUTI, 1953; YAGLIS, 1984; LILLARD, 1972; MONTESSORI, 2004<sup>ab</sup>; RÖHRS, 2010). Ela reflete, nas palavras de Daniel Hameline, um “halo de religiosidade humanista e cósmica” (HAMELINE, 2000, p. 52) que consagra a criança como um ser espiritual – “um embrião espiritual” diz a autora – e de natureza divina. A este idealismo espiritualista, que consagra a criança como um ser espiritual e de natureza divina, não é indiferente a sua formação católica, pelo que ela inscreve todo o seu pensamento educacional na corrente humanista cristã, diríamos mesmo de forte inspiração personalista. Os seus escritos psicopedagógicos não podem deixar de refletir a sua formação acadêmica e católica, bem como as figuras mais pregnantes simbolicamente do seu imaginário individual. A este propósito, não deixa realmente de surpreender que no seu discurso psicopedagógico de cariz científico se encontre com muita frequência citações bíblicas e referências explícitas ao Messias e a Cristo (BÖHM, 1994, p. 155-157; STANDING, 1995, p. 48; GRÁCIO, 1973, p. 175; AVANZINI, 2004, p. 141).

Antes de enunciarmos o plano do presente estudo, importa salientar que entendemos por literatura educacional todo aquele gênero literário que se ocupa da formação do ser humano no sentido que os alemães conferem à noção de “Bildung” que se opõe à educação formal (*Erziehung*). Um exemplo acabado deste gênero é o “romance de formação” (*Bildungsroman*)

materializado, por exemplo, no *Wilhelm Meisters Lehrjahre (Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister)* de Goethe (1795-96).

Dedicaremos a primeira parte deste estudo à educação e sagrado onde destacaremos o contributo de Olivier Reboul; numa segunda parte realçaremos o lugar da autora no movimento da educação nova e falaremos da sua conceção de criança como pai e mestre da Humanidade, visto que ela enfatiza a ideia de “criança nova” como construtora de uma “mundo novo”. Na nossa terceira parte – A ressurgência da Criança Divina no pensamento educacional de Maria Montessori – enfatiza-se a condição de inocência da criança que vem a ser Messias redentor e as suas ressonâncias míticas, porque para a pedagoga italiana a sociedade deve ser reconstruída, e a criança possui a potencialidade que, combinada com um ambiente estimulante, ajudará a formar um “homem novo” para um “mundo novo”. Também nesta última parte, esboçaremos um pequeno contributo de uma religião da infância baseado na obra montessoriana.

## **1 Educação e sagrado**

Olivier Reboul foi o primeiro filósofo da educação, senão mesmo o único, a tratar explicitamente da relação entre o sagrado e a educação (REBOUL, 1990, p. 112-117, REBOUL, 1992, p. 221-240). O autor considera que “não há educação sem um certo sagrado” completa o seu axioma “que não há educação sem valores” (REBOUL, 1990, p. 112). Importa desde já salientar que a presença do sagrado na consciência dos homens caracteriza-se simultaneamente pelo sacrifício e pelo sacrilégio (REBOUL, 1990, p. 114; REBOUL, 1992, p. 225-226), assim como o sagrado é um viveiro de símbolos e aqueles que realmente o são não podem deixar de ser sagrados, tal como Paul Ricoeur, Mircea Eliade, Gilbert Durand Jean-Jacques Wunenburger nos ensinaram (RICOEUR, 2002, p. 167-306; ELIADE, s.d., p. 171-220; ELIADE, 1977, p. 65-547; DURAND, 2008, p. 219-272; WUNENBURGER, 2009, p. 22-43).

À questão se todos os valores são sagrados, o autor responde que não, pois há os profanos que são os valores técnicos, utilitários e

econômicos determinados pelo critério da eficácia como valor absoluto. Estando o homem moderno mergulhado na sua mundividência laica, prometeica, senão mesmo fáustica, não é algo que admire que a sua relação com a esfera do sagrado seja no mínimo conflitual caso se considere que o universo do sagrado compreende aquilo que a razão agnóstica e positivista considera irracional, misticismo dogmático, mistério fascinante e tremendo, sacrificial, expiação coletiva, tabu, puro-impuro e a vida no além seja ela no céu ou no inferno (REBOUL, 2009, p. 59-80). Por oposição a este tipo de valores, que não consideramos valores da educação (REBOUL, 1992, p. 4-5, REBOUL, 1191, p. 197-202), existem aqueles considerados pela filosofia da educação como valores e que importam à educação (REBOUL, 1992, p. 4):

Os valores da educação concernem o sentido, mais precisamente tudo aquilo que permite a cada criança humana aprender a tornar-se homem. [...] Os valores da educação estão ligados ao aprender [a ser]. Eles são aquilo que merece ser aprendido por cada um [...]; aprender sendo tornar-se homem (REBOUL, 1992, p. 5-9).

Como já deixamos atrás antever, o desencantamento do mundo, a desmitologização e a dessacralização (WUNENBURGER, 2009, p. 89-105) que a acompanha não conseguem erradicar o sagrado da educação, porquanto quando se fala de valores, e se fazem juízos de valor, o sagrado nunca anda longe: “o sagrado induz modos de agir seletivos, determinando assim normas morais. Na volta, o sagrado participa da vocação e da legitimação ética” (WUNENBURGER, 2009, p. 117). A educação, que se pretende racional e que simboliza o profano, mais do que eliminar cegamente o sentimento do sagrado que decorre dos valores deve, pelo contrário, purificá-lo e dignificá-lo.

### **1.1 Sobre a criança divina**

A Criança Divina é para nós sinônimo do “deus-criança” e retoma na perspectiva junguiana os traços gerais do arquétipo da criança, tal como eles serão descritos mais à frente. Ela constitui um dos núcleos mais perenes

do imaginário humano dado a sua forte e íntima simbiose com os mitos fundadores da nossa civilização. Por outras palavras, e para recordarmos aqui Gaston Bachelard, a infância representa a permanência imóvel na alma humana e fora da história (BACHELARD, 1974, p. 85; DURAND, 1979<sup>a</sup>, p. 84-87). É assim que se entende que a criança, à semelhança da natureza do mito, represente simultaneamente um desafio e uma negação da visão positivista, racionalista e etnocêntrica da vida e do mundo. Para caracterizar a essência divina da Criança e da Infância numa existência intemporal, aquela que é própria aos deuses, lembremos as palavras de Homero quando ele se refere aos deuses gregos: eles não envelhecem, eles não morrem, eles são eternos. De acordo com Karl Kerényi, o retrato clássico da infância de um deus, tendo em conta o hino homérico de Hermes, nos é dado precisamente por este deus: o deus celebrado é uma criança:

a infância de um deus não significa de modo algum que ele tivesse um poder reduzido ou uma menor importância. Pelo contrário, quando uma divindade aparece no meio de outros deuses sob forma de criança, é a sua epifania que se encontra no centro da situação ou, para nos exprimirmos mais claramente, a epifania é sempre a da criança divina (KERÉNYI, 1974, p. 80).

Toda a criança que nasce é já uma figura encarnada da origem que, por conseguinte, reatualiza quer a origem do mundo, o tempo antes da “Queda”, a inocência primigênia, bem como o futuro de uma humanidade redentorizada: “é talvez por que ela traz consigo o mistério da vida nascente que a criança é mítica por essência” (WALTER, 2002, p. 3). A Criança Divina, enquanto figura iniciática e messiânica poderosa, possui, entre outros, os seguintes atributos: ela é mediadora, ela é profeta, ela é visionária, ela conhece os segredos do mundo. Esta Criança representa a plenitude de vida de que a figura da criança prodigiosa está imbuída: ela é o protótipo, o modelo arquetipal da criança original que Jung nos fala (JUNG, 1974, p. 105-144). Os seus traços mais significativos são nos fornecidos por um conjunto de mitologemas estudado por Kerényi: orfandade, abandono, solidão, fraqueza e força:

A presença de amas divinas ou de animais amamentadores no mito de Zeus, – e a imitação destas amas no mito de Dionísio criança – exprime duas coisas: o estado solitário da criança divina, e o facto que, apesar de tudo, ela encontra-se no mundo original. É uma situação de dupla face: a de um órfão, e ao mesmo tempo a de uma criança amada pelos deuses (KERÉNYI, 1974, p. 47).

Do seu lado, Jung classifica a criança que, como elemento “mitogénico”, aparece no psiquismo inconsciente, ao que ele dá o nome de “inconsciente coletivo”, na categoria dos “temas” (*Motive*), “imagens primordiais” (*Urbilder*), “tipos” (*Typen*) e de “arquétipos” (*Archetypen*): “O tema da criança é representativo do aspeto infantil pré-consciente da alma coletiva” (JUNG, 1974, p. 118). Assim, a criança prototípica, que se faz tantas vezes acompanhar dos seus símbolos (joia, pérola, flor, vaso, ovo de ouro, bola de ouro, etc.) define-se pela polarização arquetipal: insignificante-significante; pequena-grande; passado-presente-futuro; angélica-demoníaca; solidão-cosmicidade; unidade-pluralidade; abandono-invincibilidade, ocultação-exposição; ser inicial-ser final (JUNG, 1974, p. 126-141). Destes atributos, Jung atribui uma importância particular à dimensão do futuro que a criança representa: “A criança é o futuro em potência” (JUNG, 1974, p. 122). Ele é o mediador e o salvador é uma espécie de proto-símbolo unificador de contrastes de polos opostos, daí Jung falar do hermafroditismo da criança: “O hermafroditismo não significa outra coisa que a reunião dos contrastes mais fortes e mais significativos” (JUNG, 1974, p. 134). Aliás, este aspeto confirma a justeza do axioma jungiano que diz que o arquétipo “se apresenta como um mediador que reúne os contrastes entre as bases inconscientes e o consciente. Ele lança uma ponte entre a ‘consciência do presente’, ameaçada de dissolução, e o Todo próximo da natureza, inconsciente e instintivo, das épocas passadas” (JUNG, 1974, p. 136).

O mitologema da criança original, que serve de modelo à Criança Divina, é inseparável da água original (o mar). O mar que simboliza a fonte da água primeira representa o corpo maternal, o seu seio e o berço que acolhe todo o ser vivo: veja-se o exemplo emblemático da criança montada num golfinho. A Criança Divina que mais aparece ligada ao mar é Dionísio, aspeto aliás realçado por Karl Kerényi (1974, p. 99-100), que à semelhança de Hermes, representa também o retrato da Criança Divina original:

As águas infinitas estão também organicamente ligadas à imagem da criança original como o corpo maternal está ligado ao seio. [...] O tema original é o mesmo em Creta que no Continente: é o da aparição da criança original num lugar pertencendo ao mundo da origem, colocado em correlação com os elementos maternais originais: os rochedos e a água (KERÉNYI, 1974, p. 77-94).

Por fim, o filosofema que parece melhor corresponder ao mitologema da Criança Divina nos é dado pelo próprio Kerényi e representa um estado peculiar mediatizado pelas figuras divinas de jovens: “não ser ainda eliminado do não-ser e no entanto já sê-lo” que pode também assim ser descrito: “não sendo ainda eliminado da existência e no entanto não ser” (KERÉNYI, 1974, p. 102-103).

## **2 Maria Montessori e a educação nova**

O movimento da educação nova ergueu, como seu estandarte principal, a máxima que a infância existe para si e por si própria. Esta máxima gira em torno das seguintes ideias-força, entre outras, a saber: da herança roussauneana que refere que a “criança existe enquanto tal e para ele crescer é preciso respeitar a sua natureza”; do *Discat a puero magister* – que o mestre aprenda com o seu aluno – que é, aliás, a divisa do Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Edouard Claparède em Genève (1912); do adágio de Píndaro, que diz “Torna-te naquilo que és” que Montessori estimulava pelos momentos de silêncio em que as crianças aprendiam a concentrar-se, a autoconhecerem-se e a acederem à paz interior; trazer a vida para dentro da escola e o inverso de acordo com a fórmula tão querida a Ovide Décroly que defendia que a escola devia “preparar a criança para a vida, pela vida” (ARAÚJO, 2004, p. 33-40), e finalmente do tema da “emancipação da infância” que desempenha um papel crucial no ideário educacional e pedagógico dos inovadores da Educação Nova. Estas “imagens falantes” (Hameline) ilustram bem o pulsar ideológico da educação nova e que a educadora e escritora Ellen Key bem soube intuir na sua obra *O século da criança* (1900), e que Maria Montessori ao longo da sua vida não deixou de lhe fazer justiça quer pela sua ação pedagógica, quer pela edição das suas obras e realização internacional de conferências.

Mas o que é que na verdade a educação nova possui, qual o seu charme e encanto mágicos? Contentemo-nos tão somente de, na companhia de Olivier Reboul, de citar algumas das suas principais características:

O seu princípio fundamental é o retorno à criança, sujeito de pleno direito da sua própria educação; esta deve portanto inspirar-se na sua vivência e nas suas necessidades, em vez de lhe impor de objetivos distantes. É uma escola ativa em que a criança, em vez de escutar e de imitar, aprende por si mesma, escolhendo dentro do possível aquilo que ela aprende, assim como as maneiras como aprende. É uma escola cooperativa em que as grandes decisões são tomadas em comum pelos conselhos de alunos e em que se pratica, sempre que possível, trabalhos coletivos próximos da vida: jornal da sala de aula, cooperativa escolar, espetáculos... Enfim, é uma escola democrática que quer dar a todos uma verdadeira oportunidade de sucesso. A força da Educação nova reside na sua pedagogia (não haveria sem dúvida pedagogia sem ela!) (REBOUL, 1992, p. 9-10).

Maria Montessori mesmo se ela atribui uma grande importância à espontaneidade da criança e ao papel da natureza, não deixa contudo de encarar com algum ceticismo o mito romântico de uma infância livre e feliz no seu estado de natureza, com os valores libertários que lhe estavam associados, na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau, e que fazia da Natureza o livro e a guia da educação de Emílio enquanto aluno ideal (BOSETTI, 1997, p. 19-54). Aquilo que a pedagoga italiana insiste é sobre o conhecimento da personalidade infantil; da necessidade da criança aprender a ser autônoma fisicamente, sensorialmente, intelectualmente, manualmente ou socialmente e que se pode sintetizar na famosa divisa “Ajuda-me a agir sozinho” (MONTESSORI, 1931, p. 106); da liberdade da criança como contraponto à rigidez e à disciplina artificial da educação tradicional e, muito especialmente, insiste na necessidade da educação ser realmente uma “ajuda para a vida” porquanto Montessori defende que devemos educar a criança não para o mundo atual, isto é, para a vida de hoje, dado que este mundo será já outro, e não há ninguém que possa adivinhar como ele será, quando a criança for adulta, então aquilo que é mais urgente é ensiná-la a adaptar-se (MEIRIEU, 2001, p. 14-22):

A educação não deve ser mais e principalmente transmissão de conhecimentos; é preciso que ela se oriente numa nova direção, que ela procure desenvolver as potencialidades humanas. [...] É aqui que começa uma nova orientação na qual não será mais o professor que ensina a criança, mas a criança que ensina o professor (MONTESSORI, 2010, p. 8-9).

Deixar a criança livre e estudar a formação da sua personalidade, eis “os dois pivôs sobre os quais gravita a pedagogia moderna” (MONTESSORI, 1931, p. 102).

Num registo hipotextual não deixa explicitamente de venerar o culto do Menino Jesus e o tema da Criança Rei reativado na Itália católica, especialmente a partir da I Guerra Mundial. Defendia igualmente as virtudes teológicas da infância o que consubstancia uma fé na infância, além de tornar o Menino Jesus, enquanto Criança salvadora da Santa Família, um modelo exemplar, mesmo arquetipal (BOSETTI, 1997, p. 69-125). A criança consagra-se, do ponto de vista ético, um modelo de comportamento:

Neste mito romântico e/ou cristão, ela [a criança] não é somente objeto de admiração ou de adoração e de veneração, mas sujeito; um sujeito que a visão mágica ou a imaginação fervente magnifica a criação, idealiza os seus próximos e diviniza os seus parentes. Ela é ao mesmo tempo mitificada e mitificante. Os romancistas exploraram naturalmente esta virtude mitopoética (BOSETTI, 1997, p. 148).

Neste contexto, não é surpreendente que o ideário educacional montessoriano seja caracterizado por uma confiança absoluta nos poderes e capacidades da criança, pela divinização da natureza infantil e culto, de tipo religioso, da sua personalidade e das suas tendências (BLOCH, 1973). Mais concretamente, a Criança Nova aparece como uma espécie de “criança prodígio” porque possuidora de um grande poder, “fonte de amor”, “embrião espiritual” e dotada de uma “mente absorvente” “que lhe permite adaptar-se à vida e ao mundo: “A criança suporta tudo: entra no mundo, em qualquer ambiente que nasça, aí se forma e se adapta a viver, e o adulto que será um dia, será feliz naquele ambiente” (MONTESSORI, 1971, p. 340).

Maria Montessori tinha o sonho de formar (no sentido de desenvolver as potencialidades de cada criança) uma “criança nova” mediante uma educação ativa que respeitasse os interesses naturais da criança. Procurava, assim, construir graças à “criança nova”, anunciadora do homem de amanhã, um “mundo novo” correlato de uma sociedade pacífica: “Um mundo novo para um homem novo, é a nossa necessidade mais urgente” (1996, p. 44). A necessidade de se formar um “homem novo” para um “mundo novo” tem a ver com o horror da I Guerra Mundial que destruiu, qual vaga vulcânica, tudo aquilo que encontrou à sua frente e que teve fortes repercussões em toda a Europa e obviamente em Itália onde igualmente se deve acrescentar a ditadura de Mussolini (BOSETTI, 1987, p. 292-303). Daí que Montessori seja uma intransigente defensora da paz e que veja na educação e na religião católica instrumentos ao serviço da reconstrução de uma Europa destruída e, conseqüentemente, da “construção de uma sociedade pacífica e harmoniosa que eliminará a guerra” (MONTESSORI, 2010, p. 7).

Para que o desígnio de um “mundo novo” seja realizado torna-se necessária uma educação nova que rompa com os métodos da educação tradicional, nomeadamente com a transmissão do saber, a disciplina rígida na sala de aula e a avaliação feita na base ritual dos exames. Para isso, a autora propõe uma investigação científica sobre a personalidade humana, particularmente da criança, baseada numa pedagogia científica e numa nova orientação que a “criança nova” se encarregará de indicar ao educador e ao mundo da educação: “é a figura da criança nova: revelação, poder-se-ia dizer descoberta psicológica que guia a educação nova” (MONTESSORI, 1931, p. 105). A “criança nova”, de acordo com Maria Montessori, apresenta de *per se*, ainda que não saibamos muito bem qual é o fundamento psicopedagógico que lhe permite avançar com esta descrição, um conjunto de qualidades que supostamente a criação de um meio adequado deveria suscitar e formar de forma que as melhores qualidades da criança fossem despertadas, a saber: “a disciplina, a ordem, o silêncio, a obediência, a sensibilidade moral, resumindo tudo aquilo que denota um poder de adaptação muito pronunciado” (MONTESSORI, 1931, p. 106).

Mas de que modo a criança assume um estatuto quase divino, de herói e de salvador? A resposta advém do poder que a “nova educação” possui em ajudar a criança a desenvolver plenamente as suas potencialidades

de modo a que ela se torne cada vez mais autônoma. O mundo psíquico da criança é dotado de poderes psíquicos especiais e possui uma energia construtiva, viva e dinâmica graças àquilo que Montessori designou de “espírito absorvente” que significa que ela absorve o saber e se instrui por si própria (MONTESSORI, 2010, p. 27-35). É portanto esta constatação que conduz a autora a afirmar que a educação não é aquela que o mestre dá, pois esta “é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano e se adquire, não escutando as palavras, mas fazendo experiências no meio” (MONTESSORI, 2010, p. 10). Aquilo que o mestre pode fazer, é criar as condições propícias, e abster-se de ser diretivo para que a criança possa, por si própria, desenvolver as experiências de aprendizagem necessárias ao seu desenvolvimento psíquico: “Agindo assim [os mestres humanos] serão as testemunhas do desenvolvimento da alma humana e do nascimento do Homem Novo, que não será mais a vítima dos acontecimentos mas terá uma visão cara para dirigir e modelar a sociedade humana de amanhã” (MONTESSORI, 2010, p. 10-11).

Esses, aliás, com uma ao movimento da educação nova, depositava na nova educação uma fé sem limites, em vista à salvação e à redenção do futuro homem, assim como apostava, mediante a educação, em regenerar a sociedade: “A escola é o instrumento da renovação social. A escola é o instrumento da construção do novo mundo. A escola é o instrumento da preparação do futuro melhor para a humanidade” (HOUSSAYE, 1996, p. 59). Esta crença, que não pode nem deve ser dissociada de um projeto sociopolítico e dos seus respectivos envoltórios ideológicos, não é senão a crença na “perfectibilidade indefinida do homem” associada, por sua vez, à crença na ideia de “progresso” também ele indefinido (MONTESSORI, 1996, p. 60-62). A educação nova, como contraponto ao figurino do aluno saído da escola tradicional, tinha como seu principal objetivo formar uma “criança nova” num quadro pautado pelo espiritualismo, psicologismo e individualismo (MIALARET, 1976, p. 12-13). Se este quadro for completado pela tradição humanista progressista, pela cientificidade da pedagogia (ciência psicológica e o movimento da pedagogia experimental) e pelos 30 pontos da escola nova, que foram publicados pela primeira vez, como é conhecido, na obra de Faria de Vasconcelos, intitulada *Une école nouvelle en Belgique* (1915) (NÓVOA, 1995, p. 32-34), cremos ter

estabelecido, ainda que resumidamente, os contornos da educação nova (BLOCH, 1973; MIALARET, 1969; OHAYON, OTTAVI & SAVOYE, 2004). O aluno ideal a formar pelo movimento da educação nova deveria não só ser orientado e influenciado por este novo credo, como também aproximar-se, quanto possível, do figurino de uma “criança escolarizada, ativa, autônoma, solidária e engenhosa na construção do seu próprio saber” (HAMELINE, 2000, p. 52).

Neste contexto, a criança, encarnando a natureza humana pura e não deformada, está mais próxima de Deus que o próprio adulto e daí deve ser ela a guia e a construtora do “homem novo”. Assim, a criança, na qualidade de construtora do homem, deve ser objeto de uma educação que baseie a sua ação no “desenvolvimento da personalidade humana” (MONTESSORI, 1971, p. 16). Por outras palavras, cabe à nova atitude educativa fazer do desenvolvimento das potencialidades humanas o seu principal objetivo e evitar que o professor comprometa, com as suas intervenções inoportunas e desadequadas, que a aprendizagem da criança se faça num ambiente recetivo (MONTESSORI, 1971, p. 15; BÖHM, 1994, p. 157-159; RÖHRS, 1995, p. 175-178).

Somente uma criança livre, com uma personalidade adaptada a um meio-ambiente e estimulante ao seu desenvolvimento, poderá construir o Homem Novo anunciador de um “futuro luminoso” e de um “ mundo novo”. Toda a educação, na ótica de Maria Montessori, deve ser uma “educação para a vida” (MONTESSORI, 1971, p. 17-26), pois para ela aquilo que está em causa é a construção, e não a reconstrução, da “mente da criança”: “construção entendida como desenvolvimento de todas as imensas potencialidades de que a criança, filha do homem, é dotada” (MONTESSORI, 1971, p. 26). Na sua *Formação do homem* (1949) estabelece qual o objetivo da nova educação. Assim, esta não é somente um problema escolar ou de simples metodologia educativa, mas antes antropológico, ou seja, existencial e aqui existencial é sinônimo de “libertação universal”. Montessori defende o papel da psicopedagogia que não é mais do que a psicologia aplicada à educação. A psicopedagogia deve “ajudar a vida” que começa com o recém-nascido e termina no adulto. Por isso mesmo é que a autora fala de que “o nosso primeiro mestre será a própria criança” MONTESSORI (s.d., [1949], MONTESSORI,

s.d. [1936], p. 288-291), devendo o adulto, nomeadamente a professora montessoriana, inspirar-se no próprio comportamento da criança enquanto “mestre da vida”, construtora e guia da humanidade (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 290-291).

A criança, por tudo aquilo que já se disse, não é concebida como um adulto em miniatura, pois ela possui uma vida pessoal com as suas características e um fim específicos. A vocação da criança, lembra-nos Maria Montessori, é a de encarnar a personalidade humana e esta, por sua vez, deverá ser uma personalidade capaz de construir um homem adaptado quer ao seu ambiente, quer ao seu tempo. Assim, a nova educação, concebida como uma “ajuda à vida”, devia, por um lado, estar atenta ao desenvolvimento de todos os aspetos do ser humano (físico, intelectual, emocional e espiritual) e, por outro lado, formar um “Homem Novo” de modo a que ele não seja mais a “vítima dos acontecimentos”, mas que tenha “a clareza de visão necessária para dirigir e plasmar o futuro da sociedade humana” (MONTESSORI, 2000, p. 14).

### **3 A ressurgência da criança divina no pensamento educacional de Maria Montessori**

O retorno do tema da Criança Divina no seio da ideologia educacional dá que pensar dos pontos de vista da relação ideologia-mito (SIRONNEAU, 2005, p. 183-192) e do retorno do religioso, ainda que revestindo mais uma vocação ética do que religiosa propriamente dita, mesmo que a vida de Cristo e os ensinamentos que dela decorrem sejam dados como exemplo. Em última instância, encontramos de novo aqui a incontornável relação entre mito e sagrado acompanhada dos seus ritos próprios.

#### **3.1 A criança divina na obra educacional de Montessori**

A criança divina na obra psicopedagógica da autora está fortemente influenciada pela vida de Jesus e, muito particularmente, pelo culto do Menino Jesus enquanto Criança-Deus que ultrapassa, para se situar num plano já ontológico, o mero “culto da infância” (BOAS, 1990). Sobre a

significação deste culto ele tem a sua origem no nascimento de Cristo em Belém que se prolonga ao longo da sua infância, sendo liturgicamente recordado no Natal onde se celebra a sua natividade. Além do costume do presépio perpetuar iconologicamente essa recordação, bem como a hagiografia cristã e católica ter-se igualmente encarregue de alimentar a vocação do Menino Jesus através dos tempos. Do ponto de vista mitológico, o Menino Jesus retoma o oximoro que caracteriza toda a simbólica mítica, a saber: uma criança que é simultaneamente a mais frágil e a mais forte, a mais humilde e a maior. Esta justaposição de contrários visa sugerir a transcendência divina. Aqui podemos dizer com Jean Hani que “o paradoxo antropológico conduz à compreensão do mistério teológico” (HANI, 1995, p. 263). Estamos assim perante simultaneamente a fragilidade de uma pobre Criança nascida num estábulo e a grandeza do Rei do Mundo.

Também é de notar a importância que o tema da criança ocupa na doutrina crística, fazendo inclusive desse tema a sua pedagogia de como entrar ou merecer o Reino dos Céus (MT 18, 1-4; LC 18, 17; MT 19, 14; MT 11, 5; Lc 10,21). Pensamos assim que Cristo atribui uma importância radical às virtudes próprias da infância que são as da humildade, da espontaneidade, da simplicidade e da inocência. São virtudes próprias do estágio primigênio, da inocência pura. Numa palavra, um estágio semelhante àquele que era conhecido antes da “Queda” e o qual novamente se recupera simbolicamente mediante o batismo. Na mundividência cristã, a infância não é considerada nem do ponto de vista social, nem psíquico, mas espiritual. Assim, a natureza da infância ultrapassa a sua natureza quer sensível, quer psicológica para se situar num plano eminentemente espiritual: a figura da Criança arquetipal reveste uma forma de Menino Jesus e ele é em nós atualizado quando um de nós realiza em si o milagre da Infância espiritual. Aliás, esta, segundo S. Paulo, não seria a via do cristão se transformar num “homem novo” que é o “homem perfeito, de acordo com a figura do Cristo na sua plenitude” (Eph. 4, 13). O “homem velho e maculado” morre simbolicamente para nascer uma segunda vez (um novo nascimento), enfim trata-se aqui de uma ressurreição espiritual!

Gilbert Bosetti, um estudioso da Criança Divina na literatura italiana do século XX, salienta que a Itália católica foi particularmente devota de Maria e do Menino Jesus. O tema da criança, enquanto objeto

de adoração e de veneração, é portanto inseparável quer da infância do Menino Jesus (BOUFFARTIGUE, 1995, p. 241-258), quer do seu culto (HANI, 1995, p. 261-267) como, aliás, no início mencionamos. Uma devoção assumida por um culto transversal a todas as classes sociais, mas muito particularmente objeto de forte e ativa devoção e prática no seio das famílias mais humildes. Um culto que certamente levaria os mais humildes a redentarem-se pela procriação enquanto símbolo de uma esperança na renovação espiritual e num muito provável desejo de ascensão social. Assim, o nascimento de uma criança deixava de ser um acontecimento para se transformar numa chegada salvífica porque reatualizadora do nascimento crístico: “A vida de Jesus constitui um hipotexto incontornável de muitas narrativas que glorificam a criança, sobretudo após a I Guerra” (BOSETTI, 2002, p. 191). É neste contexto que devemos compreender a versão psicopedagógica da criança no pensamento educacional de Maria Montessori: uma versão laicizada, e que se pretendia científica, da criança sob forte influência da vida de Jesus. Tal não impede, que a autora, mesmo numa versão laicizada de valor ideo-metafórico, atribua às alusões e às citações explícitas da vida de Jesus um valor ontológico de alcance filosófico-pedagógico de grande densidade epistêmica.

Esta influência na obra de Montessori centra-se especialmente na cena da natividade de Jesus enquanto Deus redentor e não deixa de contaminar de forma patente a sua teoria e método psicopedagógicos. Por outras palavras, a pedagogia italiana abordou a criança numa perspetiva cientificizante, humanista e laica sem, contudo, a separar do nascimento e da infância de Cristo e do respetivo culto do Menino Jesus: “o recém-nascido, nós não o escutamos: para nós, ainda não é um homem. Quando a criança vem ao mundo, no nosso mundo, nós não a sabemos receber, ainda que o mundo que criámos lhe esteja destinado, para que o continue e o faça caminhar para um progresso superior ao nosso” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 46). A criança aparece assim como a melhor garantia do progresso deste mundo que rejeite a guerra em prol da paz e do amor que tudo regenera e que aposta na formação de um “homem novo” que já o culminar de uma “criança nova”: “Nós devemos acreditar na criança como se fosse um messias, como se fosse um salvador capaz de regenerar a raça humana e a sociedade” (MONTESSORI, 1996, p. 35).

Se a abordagem da criança na obra de Montessori assenta numa descrição experimental do comportamento da criança (MONTESSORI, 2004<sup>ab</sup>), tal não a impediu de atualizar, como vimos atrás, e de dar voz à Criança Divina, à Criança Redentora, enfim do Salvador Criança. É sob o signo do *mitologema* cristão da criança salvadora (BOSETTI, 1997, p. 101-126) que a abordagem teórica e sua prática psicopedagógica de Montessori se estrutura e se desenrola. Para melhor se compreender este fundo mitológico, importa salientar que Montessori nutre uma profunda devoção pela figura Menino Jesus enquanto Criança Divina. Por isso, compreende-se que ela compare a aventura do recém-nascido ao mistério da Encarnação na figura de Jesus menino:

Poder-se-ia comparar a vida do homem às três etapas da vida do Cristo: inicialmente o Menino, miraculoso e sublime, é a época da “sensibilidade criadora”, da construção mental, tão intensa em actividades que é necessário nela depositar todas as sementes de cultura. Em seguida vem a época da adolescência: época das revelações interiores, das sensibilidades sociais. É a época onde o Cristo, adolescente, discutiu com os Doutores, esquecido da sua própria família (...); Enfim, vem o Homem que se prepara para a sua missão no mundo. E que faz ele para se preparar? Ele afronta o diabo e o vence (MONTESSORI, 1992, p. 165-166).

Em síntese, podemos afirmar que Montessori, voluntária ou involuntariamente, procura conferir à Criança Divina um sentido humano. Com esta afirmação, não pretendemos insinuar que a autora tenha feito da teologia cristã o seu ponto de partida para estudar o “segredo da infância”, mas tão-somente sublinhar até que ponto a visão cristã da infância, nomeadamente o *mitologema* da criança redentora (correspondente aos pares junguianos “deus-criança” e “criança-herói”), marcou toda a sua obra: “Compreende-se facilmente que para uma alma religiosa, a criança possa aparecer como a inocência encarnada. A adoração da Criança Divina faz viver a alma que reza numa atmosfera de inocência primigénia” (BACHELARD, 1968, p. 113).

### 3.2 Para uma religião da infância

Decorre do atrás exposto que a Criança Divina, projetada na figura do Menino Jesus, exerceu um fascínio intenso em Maria Montessori cuja obra, nomeadamente o seu *Il segreto dell'infanzia* (1938), reflete de um modo vivo e intenso. E por que não recordar que o Menino-Jesus aparece na lenda de São Cristóvão como aquele ser que é o “mais pequeno dos pequenos e o maior dos maiores”. Esta ideia resume nela toda a orientação que a autora imprimirá às suas reflexões sobre a infância, não obstante o tratamento científico que faz do comportamento da criança. Os seus trabalhos estão contaminados por uma espécie de mitologia poética da infância como idade sagrada: a criança rei, a criança salvador, criança divina, a criança redentora são as designações correntes na sua obra psicopedagógica.

Porém, e antes de nos focalizarmos no caso Montessori, importa, a partir do próprio Gilbert Bosetti, traçar as linhas gerais daquilo que ele designou de religião da infância. Esta religião é constituída por todas aquelas narrativas impregnadas de religiosidade que ao sacralizarem a idade juvenil constitui para o autor “o verdadeiro mito de origem das sociedades ocidentais modernas” (BOSETTI, 1997, p. 143). A religião da infância encarada como um mito fundador exprime verdades psico-socio-antropológicas que o autor restringe à cultura italiana, particularmente do período depois da I Guerra Mundial.

Do lado dos autores católicos, como é o caso de Maria Montessori, além da dimensão mítica enunciada, acresce igualmente a Verdade ontológica da Revelação, não impedindo que muitos desses autores também não considerem que a representação do divino seja de alguma forma uma idealização dos imagos parentais. Encontram-se, na sua obra, versões sociopsicológicas laicizadas dos principais acontecimentos da tradição cristã: Génesis e o tema da “Queda”, a vida de Jesus com as cenas da Anunciação, da Natividade, da Adoração dos Magos, do massacre dos Inocentes, o regresso do Egito, de Jesus discutindo com os Doutores da Lei, a Crucificação e a Ascensão. Este retorno do religioso de cariz cristão no romance italiano contemporâneo muito contribui para a divinização da infância e sua mitologização: a criança exprime o começo e o fim, porque a morte é sempre um renascimento. Encontrando-se a Itália traumatizada

e assombrada pela morte devido à Grande Guerra Mundial nada de mais natural e de mais humano que ela encontrasse na idealização da infância um reconforto especial. Deste modo, a criança, à semelhança do Menino Jesus, era encarada como a Criança divina, o anunciador da Boa Nova e o salvador que promete a ressurreição e sobrevivência da família: Esta temática renovou a busca da inocência, a reflexão sobre o mal, a interrogação sobre o nosso destino, a esperança de um mundo melhor” (BOSETTI, 1997, p. 147).

Gilbert Bosetti é o único autor, que nós tenhamos conhecimento, que tratando da obra psicopedagógica de Maria Montessori utiliza a expressão de religião da infância. Esta expressão cruza o registo científico, nomeadamente, o seu naturalismo evolucionista, e o registo apologético religioso cristão e católico: “*Il segreto dell’infanzia* é com efeito simultaneamente um tratado de psicopedagogia e uma profissão de fé, uma descrição experimental do comportamento da criança e uma mitologia poética desta idade sagrada” (BOSETTI, 1987, p. 44). O seu fundamento baseia-se na transferência explícita do amor de Jesus para criança “que nos ama e que nós deveríamos amar tanto como ela nos ama” (BOSETTI, 1987, p. 41-45). A criança traz com ela o amor em potência que, à semelhança do Cristo, se vê rejeitada e abandonada. O apelo da criança não é nem ouvido pela família, nem escutado pela sociedade e pela escola, Ninguém a sabe receber e assim a criança experiêcia um sentimento de abandono e de rejeição: “Ele veio ao mundo, /e o mundo foi criado para Ele/mas o Mundo não o reconheceu. /Veio à sua própria casa, /e os seus não o receberam”, são as palavras de S. João Evangelista usadas pela autora para ilustrar a condição de carência em que a criança é deixada. Neste espírito Montessori usa igualmente a cena em que Cristo repreende aqueles que não souberam de modo algum reconhecê-lo no recém-nascido:

- Eu amei-te, eu vim despertar-te ao amanhecer e tu repeliste-me.
- Mas quando oh Senhor vieste à minha casa ao amanhecer para despertar-me e eu te repeli? – O fruto das tuas entranhas que veio chamar-te, era eu. Aquele que clamava de não o abandonar, era eu!
- Insensatos! Era o Messias que vinha despertar-nos e ensinar-nos o amor! E nós que pensávamos que se tratava de um capricho infantil e é assim que se perdeu o nosso coração! (MONTESSORI, 1965, p. 142).

Depois de a criança entrar na escola, “uma professora fecha a porta” tornando-se “dona e senhora, mandando naquele grupo de almas, sem testemunhas nem fiscalização” por parte da família e da Sociedade que confiam cegamente na autoridade da professora. Enfim, a escola “tem sido lugar de profundo desgosto”, um Inferno onde a criança, tal como Cristo no Gólgota, passa “horas de agonia”: “Olhares severos obrigam os pés e as mãozinhas a fincarem-se nos bancos com a mesma rigidez com que os cravos prenderam Cristo à cruz. E quando naquela mente, sedenta de saber e de verdade, se tiverem imposto as ideias do professor, que as introduz à força ou como melhor lhe parece, a pequena cabeça, humilhada pela sujeição, parecerá sangrar debaixo de uma coroa de espinhos” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 304-305). Esta analogia com a crucificação e Paixão de Cristo compreende-se melhor caso se perceba que o adulto ignora quem é a criança, bem como desconheça o “milagre que se está a realizar: o milagre da criação a partir do nada” (MONTESSORI, s.d., [1936], p. 74). Os pais, a sociedade e a escola são, segundo Maria Montessori, incapazes de utilizar construtivamente as “novas energias” que as crianças trazem naturalmente ao mundo, porquanto estas, para a trilogia pais-sociedade-escola, não passavam (ou não passam ainda!) de “extra-sociais isoladas” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 295), desconhecendo que a criança, desde que nasce, luta pela sua presença no mundo e pelo desabrochar da sua vida psíquica. Paradoxalmente, a Sociedade virou as costas aos “pequenos operários a quem a Natureza confiou a missão de construir a Humanidade” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 295), ficando assim privados do seu mestre: a criança é o Mestre do próprio homem, pois não só contém o “segredo da nossa natureza”, como é igualmente o “farol da nossa vida futura” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 290). Por isso mesmo, Montessori insiste que a tarefa principal da “educação nova” é “chegar primeiramente à descoberta da criança e realizar a sua libertação” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 155; MONTESSORI, s.d. [1949], p. 18-20), pois só quando liberta a criança poderá realmente existir: “existir primeiramente”, lê-se na obra *A Criança* (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 155). E só existindo, quebrando o sepulcro, que a trilogia escola-sociedade-família representa, que a criança, à semelhança de Cristo, pode finalmente libertar-se e ressuscitar:

Ah! Aquele coração cheio de amor será trespassado pela incompreensão do Mundo, como por uma espada, e parecer-lhe-á amargo o que a cultura lhe oferece para apagar a sua sede. Está arranjado o sepulcro para a sua alma, que não pode viver com todos estes artifícios; e quando tiver sucumbido numerosos guardas vigiarão para que não ressuscite. Mas a criança ressuscita sempre e volve, fresca e risonha, a viver entre os homens (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 305).

Mesmo não citando explicitamente o Evangelho, o transfundo da psicopedagogia montessoriana, o seu hipotexto ou palimpsesto, está imbuído das passagens da vida de Cristo, com especial destaque para a Natividade do humilde Menino que encarna o mistério da Encarnação, e, por conseguinte, a promessa da redenção, e a Paixão de Cristo. O que Montessori não deixa de lamentar é que a família não acolha o recém-nascido com o fervor que ele merece, desconhecendo que ele é o enviado, o mediador da Boa Nova e do amor redentor: “Como o afirmou Emerson, a criança é o eterno Messias que sempre regressa entre os homens decaídos para os conduzir no Reino dos Céus” (MONTESSORI, 1965, p. 316).

A psicopedagogia de Montessori teórica e prática se procurou dar dela uma representação fundada numa pedagogia científica, que se pretendia inovadora, progressista e experimentalista (inclui aqui também a componente fisiológica), nunca deixou de afirmar-se também como um tipo literário contaminado pela tradição cristã e católica:

Eu não pretendo aqui apresentar um tratado de pedagogia científica; estas notas só têm como objetivo fazer conhecer os resultados de uma experiência que abriu uma via prática aos novos métodos. Estes métodos pretendem enriquecer a pedagogia de uma mais vasta utilização de experiências científicas, sem porém a separar dos princípios especulativos que constituem as suas bases naturais (MONTESSORI, 2004<sup>a</sup>, p. 9).

Num dos seus livros, de que *Il segreto dell'infanzia* é um exemplo, Maria Montessori desenvolve a sua argumentação num duplo registo: o científico e o apoloético. Nessa obra, ela saúda a vinda do reino da Criança, dizendo que finalmente ela ocupa agora um lugar que lhe é de direito e todo

o cuidado com ela é pouco, pois ela representa não só o “destino da nossa vida futura” (MONTESSORI, 1965, p. 291), como ela é o pai, o progenitor do homem (1965, p. 273; REGNI, 1997). Não é pois difícil constatar que quer ao nível patente, quer ao nível latente os escritos de Montessori estão imbuídos de uma atmosfera religiosa em que as referências à vida de Cristo são uma constante tanto ao nível metafórico, didático como ontológico:

Há com efeito em Montessori um mito da infância redentora que implica a escatologia e messianismo cristãos. Há em cada Filho do Homem um ideal potencial (à imagem de Deus) que o adulto trai, de modo que a criança nascida dele é ao mesmo tempo o seu remorso e a sua esperança de redenção. [...] É que a ideia da criança redentora é fundada nas esperanças pedagógicas concretas que são alimentadas pelos progressos da psicologia. A fé evangélica atribui uma dimensão mais poética que metafísica à confiança, à coragem e ao amor da educadora que não recuou diante os casos mais desesperados. [...] Assim, Maria Montessori passa da ciência da infância à religião da infância. Para ela, contribuir para o progresso da humanidade por uma educação ativa e amar a criança-deus segundo o ensino do Evangelho constituem um mesmo ato de fé no filho do homem. A psicopedagogia reativou a mitologia cristã do pequeno salvador (BOSETTI, 1987, p. 45).

Daí a autora insistir, na sua *Educação e paz*, que as crianças são simultaneamente “mestres da vida” e “mestres da paz” não somente ao nível da vida familiar como ao nível sociopolítico. Deste modo, elas são chamadas a desempenhar um papel crucial para evitar que a humanidade caminhe para a sua destruição e mergulhe novamente numa segunda guerra mundial o que infelizmente veio a acontecer, representando um duro revés no ideário da Educação Nova, muito especialmente nas expectativas e esperanças que Montessori depositava em evitar, por intermédio da nova educação e da “criança nova”, um novo conflito bélico à escala mundial. Assim, Montessori esforça-se por chamar a nossa atenção para o facto de a criança, à semelhança do Messias, possuir todas as qualidades de um guia (MONTESSORI, 1996, p. 136-137 e p. 119), uma espécie de “condutor de almas” (um Hermes), capaz de conduzir os homens maculados para o reino dos Céus: a criança é mesmo comparada ao eterno Messias.

Finalmente, Maria Montessori, em muitas passagens da sua obra, dedica uma particular atenção ao estado de abandono no qual a criança é deixada pela família, pela sociedade e pela escola: “A criança está no mundo como um exposto, quer dizer, como um abandonado; está sujeita a encontros obstrutores, inconscientes, mas todavia reais, de consequências fatais para a construção definitiva do indivíduo, a lutas pela existência psíquica” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 73-74); “Por isso se dá o drama social da criança: a Sociedade, insensível e quase sem qualquer responsabilidade, abandona a criança aos cuidados da família e esta, por sua vez, entrega-a à Sociedade, que a fecha numa escola” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 303) e “No limiar da porta, a família deixava-a [à criança] só, abandonada; e aquela porta era a defesa” (MONTESSORI, s.d. [1936], p. 304). Ora não é este estado de abandono da criança uma das características do arquétipo da criança? Não vimos anteriormente que Jung fez do abandono e da exposição aspetos significativos do arquétipo? A este respeito, o autor afirma: “O abandono, a exposição, o colocar em perigo, etc, pertencem, por um lado, ao desenvolvimento ulterior do início insignificante e, por outro lado, ao nascimento misterioso e miraculado” (MONTESSORI, 1974, p. 126).

Ligado ao tema do abandono infantil aparece o tema consonante da fragilidade da criança. No entanto, Montessori não se revê na fragilidade clássica da criança contrapondo-lhe a capacidade dela regenerar-se e de afirmar-se como aquele ser possuidor de uma vida psíquica ativamente poderosa. Deste modo, a autora retoma, sem o saber, uma das características principais do arquétipo da criança – o seu caráter invencível. Jung salienta que os mitos da infância caracterizam-se pelo seguinte paradoxo: “por um lado, a ‘criança’ acha-se exposta, sem defesa a inimigos extremamente poderosos, ela é constantemente ameaçada de destruição, e por outro lado, ela dispõe, pelo contrário, de forças que ultrapassam a medida humana” (JUNG, 1974, p. 130). Este paradoxo assinala a natureza divina da criança, pois só aparentemente é que ela é “insignificante” e esta questão não passou indiferente a Maria Montessori: “A criança não deve ser considerada como um ser frágil e impotente de que as únicas necessidades seriam de ser protegida e ajudada, mas como um embrião espiritual, possuindo uma vida psíquica ativa desde o dia do seu nascimento, guiada pelos instintos subtis que lhe permitem construir ativamente a sua personalidade humana” (JUNG, 1996, p. 61).

A Criança Nova montessoriana, encarnando as características gerais que Jung assinalou em relação arquétipo da criança, como vimos anteriormente, aparece sob o signo de Hermes/Mercúrio e do Menino Jesus, respetivamente das tradições greco-romana e cristã. A “criança nova” montessoriana (MONTESSORI, 1931, p. 102-110) possui as qualidades de ambas as Crianças Divinas que são as seguintes: *puer aeternus*, mediador (leia-se: mensageiro), passado e o futuro, alto e baixo, guia” iniciador (DURAND, 1979, p. 280, p. 314-315). As qualidades referidas conferem realmente um sentido de “novidade” à criança, tornando-a uma criatura sempre “fresca e risonha”, logo anunciadora de um “mundo novo” e de “homens novos”.

## Referências

ARAÚJO, A. F. *Educação e imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Maia: Instituto Superior da Maia, 2004.

AVANZINI, A. *Educazione nuova, scienze ‘esatte’ e pedagogia scientifica. Una rilettura del caso Montessori*. In: ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. de. *História, Educação e Imaginário. Actas do VII Colóquio de História, Educação e Imaginário* (Universidade do Minho, 8 de Março de 2004). Braga: UM/IEP/ CIED, 2004, p. 141-155.

AVANZINI, G. *L’Education nouvelle et ses concepts*. In: HAMELINE, D. Jürgen H.; Jürgen O. (Dir.). *L’Education Nouvelle et les Enjeux de son Histoire (Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau: L’éducation nouvelle, au-delà de l’histoire hagiographique ou polémique, Genève, avril 1992)*. Bern: Peter Lang, 1995, p. 65-74

BACHELARD, G. *La poétique de la rêverie*. 6. éd. Paris: PUF, 1974.

BATTISTA, G. *L’educazione religiosa in Maria Montessori*. Milano: Massino, 1989.

BERNARD, M. *Critique des fondements de L’education. Généalogie du pouvoir et/ou de l’impouvoir d’un discours*. Paris: Chiron, 1988.

BERTINI, G. *Il metodo Montessori*. Firenze: Marzocco-Benporad, 1953.

BIANCHI, B. *Il sistema educativo de M. Montessori*. Firenze: Le Monnier, 1952.

BLOCH, M. A. *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: PUF, 1973.

BOAS, G. *The cult of childhood*. Dallas: Spring Publications, 1990.

BÖHM, W. Maria Montessori. In: HOUSSAYE, J. (Dir.). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 1994. p. 155-157.

BOSETTI, G. *Mythe et roman*. Iris, n. 13, p. 83-98, 1993.

\_\_\_\_\_. *L'enfant-dieu et le poète. Culte et poétiques de l'enfance dans le roman italien du XX<sup>e</sup> siècle*. Grenoble: Ellug, 1997.

\_\_\_\_\_. *Le mythe de l'enfance dans le roman italien contemporain*. Grenoble: Ellug, 1998.

\_\_\_\_\_. L'enfant divinisé. Sur le palimpseste de la vie de Jésus. *Iris*, n. 23, p. 191-202, 2002.

BOUFFARTIGUE, J. Les enfances de Jésus. In AUGER, D. (Dir.). *Enfants et Enfances dans les Mythologies (Actes du VII<sup>e</sup> colloque du Centre de Recherches Mythologiques de l'Université de Paris-X: Chantilly, 16-18 septembre 1992)*. Paris: Les Belles Lettres, 1995, p. 241-258.

CAILLOIS, R. *O homem e o sagrado*. Tradução de Geminiano Cascais Franco. Lisboa: edições 70, 1979 [1939 - *L'Homme et le Sacré*].

CALÓ, G. Maria Montessori. In CHATEAU, J. (Dir.). *Os Grandes Pedagogos*. Tradução de Maria Emília Ferros Moura. Lisboa: Livros do Brasil (Col. "Vida e Cultura"), s. d. [1956], p. 338-363.

COUSINET, R. *A educação nova*. 4. ed. Tradução de M. Emília Ferros Moura. Lisboa: Moraes editores, 1978 [1950 - *L'Éducation nouvelle*].

DUBUC, B. Maria Montessori: l'enfant et son éducation. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Dir.). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 1996, p. 157-175.

DURAND, G. *Figures mythiques et visages de l'Oeuvre. De la mythocritique à la mythanalyse*. Paris: Berg International, 1979.

\_\_\_\_\_. *A Imaginação simbólica*. Tradução de Maria de Fátima Morna. Lisboa: Arcádia, 1979<sup>a</sup>. [1964 - *L'imagination symbolique*]

\_\_\_\_\_. O homem religioso e os seus símbolos. In: \_\_\_\_\_. *Portugal. Tesouro oculto da Europa*. Tradução de Lurdes Feio. Lisboa: Ésquilo, 2008, p. 219-272.

ELIADE, M. *O sagrado e o profano. A essência das religiões*. Tradução de Rogério Fernandes. Lisboa: Livros do Brasil, s.d. [1959 – *The Sacred and the Profane*]

GRÁCIO, R. Maria Montessori. In: \_\_\_\_\_. *Educação e educadores*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, s.d., p. 171-181, 1973.

HAMELINE, D. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: ESF, 2000.

HANI, J. Le culte de l'enfant-Jésus et sa signification. In: AUGER, D. (Dir. *Enfants et Enfances dans les Mythologies (Actes du VIIe colloque du Centre de Recherches Mythologiques de l'Université de Paris-X: Chantilly, 16-18 septembre 1992)*). Paris: Les Belles Lettres, 1995, p. 261-267.

JOLBERT, B. *Raison et Education*. Paris: Éditions Klincksieck, 1987.

JUNG, C. G. (1974). Contribution à la psychologie de L'Archétype de L'Enfant. In: JUNG, C. G.; KERÉNYI, C. *Introduction à L'Essence de la Mythologie*. Tradução de H. E. Del Medico. Paris: Payot [PBP], 1974, p. 105-144.

KERÉNYI, C. L'Enfant Divin. In: JUNG, C. G.; Kerényi, C. *Introduction à L'Essence de la Mythologie*. Tradução de H. E. Del Medico. Paris: Payot [PBP], 1974, p. 43-104.

KILPATRICK, W. *The Montessori system examined*. Boston: Houghton Mifflin, 1914.

KRAMER, R. *Maria Montessori*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

LEONARDUZZI, A. *Maria Montessori: il pensiero e l'opera*. Brescia: Paideia, 1967.

LILLARD, P. P. *Montessori. A modern approach*. New York: Schocken Books, 1972.

MIALARET, G. *Éducation nouvelle et Monde Moderne*. 2. ed. Paris: PUF, 1969.

MÉDICI, A. *A educação nova*. Tradução de Natércia Barros. Porto: Rés, 1976.

MEIRIEU, P. *Maria Montessori. Peut-on apprendre à être autonome?*. Paris: Éditions PEMF, 2001.

MONTESSORI, M. L'Enfant nouveau. *La Nouvelle Éducation*, Paris, n. 96, junho, 1931. p. 102-110.

\_\_\_\_\_. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, 1965 [1936 – *L'Enfant*].

\_\_\_\_\_. *A criança*. Lisboa: Portugália Editora, s.d. [1936 – *L'Enfant*].

\_\_\_\_\_. *Formação do homem*. 3. ed. Tradução de Eunice Arroxelas. Lisboa: Portugália Editora, s.d. [1949 – *Formazione dell'uomo*].

\_\_\_\_\_. *I bambini viventi nella chiesa. La vita in Cristo. La Santa Messa*. Milan: Garzanti, 1970 [1922, 1931 (datas originais em italiano), 1932 (*Mass Explained to Children*)].

\_\_\_\_\_. *A mente da criança (Mente Absorvente)*. Tradução de Pedro da Silveira. Lisboa: Portugália Editora, 1971 [1949 – *The absorbente mind*].

\_\_\_\_\_. *De l'enfant à l'adolescent*. Tradução de Georgette J.-J. Bernard. Paris: Desclée de Brouwer, 1992 [1948 – edição francesa original].

\_\_\_\_\_. *L'éducation et la paix*. Tradução de par Michel Valois. Paris, 1996 [1949 – *Educazione e Pace*].

\_\_\_\_\_. *Educazione per un mondo nuovo*. Tradução de Maria Attardo Magrini. Milano: Garzanti, 2000 [1947 – *Education for a new world*].

\_\_\_\_\_. *Éduquer le potentiel humain*. Paris: Desclée de Brouwer, 2003 [1947 - *To educate the human potential*].

\_\_\_\_\_. *Pédagogie scientifique. T. 1 – La maison des enfants*. Tradução de Georgette J.-J. Bernard. Paris: Desclée de Brouwer, 2004<sup>a</sup> [1909 – *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*].

\_\_\_\_\_. *Pédagogie scientifique. T. 2 – Éducation élémentaire*. Tradução de Georgette J.-J. Bernard. Paris: Desclée de Brouwer, 2004<sup>b</sup> [1914 – *Dr. Montessori's Own Handbook*].

\_\_\_\_\_. *Éducation pour un monde nouveau*. Tradução de Jacqueline Oudin. Paris: Desclée de Brouwer, 2010 [1947 – *Education for a new world*].

NÓVOA, António. Uma educação que se diz «nova». In: CANDEIAS, A. *et al. Sobre a educação nova. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995, p. 25-34.

\_\_\_\_\_. Regards Nouveaux sur l'Éducation Nouvelle. In: CHARBONNEL, N. (Textes réunis). *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. Berne: Peter Lang, 1997, p. 71-96.

OHAYON, A.; Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, 2004.

PERETTI, M. *Il metodo Montessori: presentazione e valutazione critica*. Treviso: Canova, 1952.

OTTO, R. *Le Sacré. L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*. Tradução de André Jundt. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1969.

REBOUL, Olivier. *La Philosophie de L'Éducation*. 2. Ed. Paris: PUF, 1990.

\_\_\_\_\_. Les valeurs et l'Éducation. In JACOB, A. (Dir.). *Encycopédie Philosophique Universelle*. I. *L'Univers Philosophique*. 2.ed. Paris: PUF, p. 197-202.

\_\_\_\_\_. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

REGNI, R. *Il bambino padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma: Armando, 2007.

RICŒUR, P. *Philosophie de la volonté. II. Finitude et culpabilité*. Paris: Aubier, 2002.

RÖHRS, H. Maria Montessori (1870-1952). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n. 1-2, 1994, p. 173-188.

SARTOR, R. F. *Maria Montessori*. Brescia: La Scuola, 1961.

SERVIER, J. *L'Homme et L'Invisible*. Monaco: Éditions du Rocher, 1994.

SIRONNEAU, J.- P. Idéologie et mythe. In CHAUVIN, D.; Siganos, A.; Walter, P. (Dir.). *Questions de mythocritique. Dictionnaire*. Paris: Imago, 2005, p. 183-192.

SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste. Éducation traditionnelle et éducation nouvelle*. Paris: PUF, 1975.

STANDING, E. M. *Marie Montessori. Sa vie, son œuvre*. Paris: Desclée de Brouwer, 1995.

VALITUTTI, S. *Il problema dell'educazione nel pensiero di Maria Montessori*. Ed. Vita dell'Infanzia: Roma, 1953.

WALTER, P. Avant-propos. *Iris*, n. 23, 2002, p. 3-6.

WUNENBURGER, J.-J. *Le Sacré*. 6. éd. Paris: PUF, 2009.

YAGLIS, D. *Maria Montessori*. Paris: Éditions Privat, 1984.

*Data de registro: 22/03/2013*

*Data de aceite: 21/08/2013*

## RESENHA

PRECHT, Richard David. *Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?* Tradução de Claudia Abeling. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 336 p.<sup>1</sup>

*José Costa Júnior\**

Temas tradicionalmente tratados por filósofos, como o livre-arbítrio, o conhecimento e a religião, vêm recebendo nos últimos anos cada vez mais atenção dos neurocientistas. Suas respostas, elaboradas a partir de estudos sobre a estrutura e o funcionamento do cérebro, têm motivado reações intensas tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral. Tais temas são muitas vezes compreendidos como de impossível tratamento científico, com suas discussões e questionamentos reservados apenas à prática reflexiva e argumentativa da filosofia. No entanto, com o desenvolvimento das neurociências, em particular, e da biologia, em geral, esses têm sido tratados de modo diferenciado, originando disciplinas com nomes estranhos e que retratam uma dupla natureza investigativa: neuroética, neuroteologia e até mesmo neuroeducação. Atualmente, podemos ler nos meios de comunicação manchetes como: “Neurocientistas afirmam que o livre-arbítrio é uma ilusão” ou “Possuímos uma área no cérebro para a moral”. Tais resultados têm gerado questionamentos quanto ao alcance e a metodologia das neurociências e seu real impacto nas abordagens filosóficas de tais temas.

Tal debate insere-se num quadro mais amplo da relação entre ciência e filosofia. Muitas áreas antes consideradas parte da filosofia, acabaram por tornarem-se áreas da ciência, como, por exemplo, a física, a biologia e a psicologia (esta última, recentemente, no século XX). No entanto, muitos problemas realmente permanecem sem soluções experimentais, como as questões acerca da moralidade (*como havemos de viver?*), da epistemologia

---

\* Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor substituto de Filosofia do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSudeste MG) – Campus Juiz de Fora. E-mail: jose.costajunior@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Tradução de *Wer bin ich - und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise*, publicado pela editora Goldmann na Alemanha em 2007.

(*o que é o conhecimento?*) e até mesmo da própria ciência (*o que é uma boa teoria científica?*). Tais questões exemplificam o tipo de problemas com que trabalha os filósofos, diferente do trabalho empírico e experimental desenvolvido pelos cientistas. A questão é até que ponto os resultados da ciência empírica, experimental e *a posteriori* (para ficarmos no vocabulário dos filósofos) podem contribuir para a reflexão filosófica *a priori*.

Esse lado complexo da relação entre ciência e filosofia tem uma tentativa de harmonização no livro *Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?* do filósofo alemão David Richard Precht, publicado originalmente em 2007. Descrito pelo autor como um livro introdutório e de divulgação, é fruto, segundo ele, de sua desilusão com os rumos da filosofia acadêmica do seu país. Trata-se de uma interessante apresentação multidisciplinar dos problemas filosóficos, com algumas abordagens das questões – ou partes de tais questões – pela ciência. Esse é o traço inovador do livro, que aborda algumas possibilidades da neurociência acerca de algumas questões filosóficas, sem cair no cientificismo simplório, que tanto permeia as notícias sobre as “descobertas” das ciências, descrevendo-as como “revolucionárias” e “definitivas”. Trata-se de uma característica relevante, pois mostra que mesmo com todo o potencial da ciência, o trabalho filosófico ainda é de extrema importância, uma vez que precisamos estruturar e compreender tanto as questões quanto as respostas a serem colocadas. Ao longo do século XX, diversos filósofos trataram dessa complexa relação, como, por exemplo John Dewey, W. V. O Quine e os filósofos do Círculo de Viena. Mais recentemente, com os desenvolvimentos das neurociências e da biologia evolucionista, filósofos como Peter Singer, Thomas Nagel, Daniel Dennett e Philip Kitcher, Luc Ferry, Paul Churchland, entre outros, têm debatido sobre as implicações das descobertas científicas para a reflexão filosófica sobre suas várias áreas. O livro de Precht, *best-seller* na Europa, segue também por esse caminho.

A obra é dividida em três seções: *O que posso saber?* (nove capítulos), *O que devo fazer?* (dezesseis capítulos) e *O que posso esperar?* (nove capítulos). Rememora assim as questões colocadas por Immanuel Kant acerca do potencial humano na *Crítica da razão pura* (KANT, 2001 – KrVA 605/B833) e depois em sua *Lógica* (KANT, 1972 – Einleitung, III, AkIX, 25), o que podemos considerar como uma valorização da

necessidade do questionamento filosófico. Também é um simbolismo, na medida em que temos hoje novos meios para abordar tais questões. Em cada capítulo um problema é abordado, juntamente com a apresentação de um personagem relacionado ao tema, que variam entre filósofos, cientistas e até personagens ficcionais. Falta um tratamento um pouco mais rigoroso de alguns problemas filosóficos para que o livro possa ser devidamente utilizado em aulas de introdução à filosofia, mas é ideal como ferramenta acessória.

Na *Introdução* do livro, o autor nos informa sobre sua jornada na filosofia, e defende que é válido tentar relacionar diferentes modos de investigação realizados pela filosofia e pela ciência sobre temas relevantes como a consciência e a moral. A primeira seção, *O que posso saber?*, contém nove capítulos, em que Precht desenvolve uma exposição de caráter descritivo sobre os limites e possibilidades da percepção humana, envolvendo filosofia, psicologia, biologia e neurociências, juntamente algumas reflexões sobre suas implicações. Precht soa um pouco distante da filosofia aqui, situação que poderia ser melhorada com o reconhecimento de que as reflexões filosóficas contribuíram de forma elementar para o esclarecimento acerca da mente humana. No primeiro capítulo, temos uma instigante apresentação da famosa crítica de Friedrich Nietzsche à filosofia ocidental e de sua posição sobre o homem. Precht mostra também que o livro de um contemporâneo de Nietzsche alterou radicalmente a compreensão da humanidade: *A origem das espécies*, publicada em 1859 por Charles Darwin. A primeira seção ainda contém capítulos sobre as origens do homem, o cérebro (“a coisa mais complicada do mundo”). Há também uma interessante apresentação do cogito cartesiano, que busca um paralelo entre Descartes e um homônimo neurocientista, além de abordagens ao problema do livre-arbítrio, da relação entre razão e sentimento, além de um primeiro capítulo sobre o inconsciente. Este último item parte da discussão freudiana, que dialoga reflexivamente com pesquisas contemporâneas sobre o tema. Nos dois últimos capítulos temos uma análise da memória e da linguagem, esta última abordada a partir das teses de Ludwig Wittgenstein.

A segunda seção do livro, *O que devo fazer?*, conta com dezesseis capítulos, nos quais Precht trata de questões relativas à moralidade. Podemos dividir a seção em duas subseções: os primeiros sete capítulos

tratam reflexivamente de questões empíricas e descritivas, ligadas à origem da moralidade e do altruísmo, o estabelecimento de regras e princípios morais, além de outras questões empíricas sobre a psicologia moral. No capítulo sobre o livre-arbítrio, o autor expõe o tema a partir de uma perspectiva filosófica (baseada em Arthur Schopenhauer), seguida de sua contrapartida científica (as famosas experiências de Benjamim Libet sobre o livre-arbítrio). Também somos apresentados ao famoso caso de Phineas Gage, que em 1848 teve uma barra de ferro atravessada em sua cabeça. Gage sobreviveu ao acidente, porém deixou de ser o homem gentil que era e passou a ser um indivíduo antissocial e a não respeitar as regras básicas de convivência, com uma relevante distinção entre percepções e decisões, entre sentimento e razão, muito importante para a discussão sobre a relação entre cérebro e moralidade. Depois de sete capítulos sobre a origem o funcionamento da moral, Precht conclui que o ser humano é um animal com uma aptidão moral inata, mas este inatismo é de difícil medida. Os nove capítulos posteriores tratam de problemas práticos, de ordem mais reflexiva do que os capítulos da primeira parte da seção. Dessa forma, Precht trata dos grandes problemas de ética prática, como a eutanásia, o aborto, a questão da vontade de viver, os direitos dos animais, a clonagem, os limites e possibilidades da medicina reprodutiva e a ética ambiental, além das implicações da pesquisa neurológica, naquele que é um dos melhores capítulos do livro. Precht defende de forma primorosa que o desafio moral da neurociência envolve proteger o ser humano de possíveis usos indevidos dos novos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro, sem deixar de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre os seres humanos.

Após tratar dos recursos do conhecimento e avaliar a nossa situação moral e alguns desafios, na terceira seção do livro Precht trata da terceira questão kantiana: *O que posso esperar?* No mesmo espírito que anima a obra, envolvendo considerações *a priori* e empíricas, temos uma rica investigação sobre fé, amor, felicidade, justiça e sentido e propósito da existência. Aqui, mesmo tratando de questões eminentemente filosóficas, Precht ainda apresenta algumas investigações científicas sobre os temas da seção. Nesse sentido, o autor apresenta e discute os principais argumentos a favor da existência de Deus, a natureza do amor, a liberdade, além de questões mais diretamente ligadas à política, como a propriedade privada

e a justiça. Por fim, no final da seção, volta a abordar temas mais amplos, como a felicidade e o sentido da vida. Dada a amplitude de tais questões, Precht raramente apresenta respostas prontas, mas não deixa de apontar a relevância de ao menos problematizar tais questões, reconhecendo nossas limitações e as variadas maneiras pelas quais podemos enfrentá-las. No entanto, talvez não encontremos respostas finais, mas poderemos aprender mais sobre elas ao longo da busca.

Há um *Apêndice* no livro com sugestões bibliográficas relativas a cada capítulo. No entanto, trata-se, em grande parte, de uma bibliografia em alemão. A editora da obra em português poderia ter apontando a bibliografia em português, uma vez que, num exame parcial e superficial, mais de dois terços dos livros citados possuem traduções para o português. Sobre a tradução em si, é muito boa para um livro introdutório. Encontramos alguns deslizes nos nomes dos filósofos, como “Mills” ao invés de Mill (p. 291) e “Denett” ao invés de “Dennett” (p. 316). Um índice de nomes ajudaria muito para efeitos de pesquisa num livro introdutório.

O livro é uma boa introdução à filosofia, numa abordagem pouco desenvolvida. O debate sobre os limites e possibilidades da filosofia geralmente não é exposto aos alunos de cursos de filosofia, em que o professor geralmente busca mostrar a relevância da prática filosófica, sem discutir muito seus limites e possibilidades. O livro de Precht aponta para tal debate, mostrando também a contraparte científica em relação a alguns dos problemas filosóficos, sem deixar de apontar também as limitações da ciência nessa busca. Assim, a proposta aborda filosofia e ciência, sem ser cientificista, o que é incomum nas raras abordagens que buscam envolver tais atividades. A filósofa Susan Haack (2012, p. 75-95) aponta em “Six Signs of Scientism”, como o título do artigo diz, os elementos de uma postura cientificista. Entre tais, há (i) o uso honorífico da ciência, (ii) o uso de termos científicos como adorno, (iii) a preocupação com a demarcação e (iv) com o método, (v) a procura por respostas além do escopo da ciência e a (vi) negação da legitimidade de outras investigações. O livro de Precht não possui nenhum desses sinais, buscando mostrar somente como ciência e filosofia lidam com as perplexidades e questões que assolam a nossa inteligência. Porém, aponta sempre os limites de cada busca e como uma pode contribuir com a outra, quando existe essa possibilidade.

Por fim, mesmo com a exposição constante das práticas da neurociência, alguns momentos de amplo destaque para experimentos científicos e com sua alegada desilusão com os rumos da filosofia acadêmica, Precht mantém-se como defensor da relevância da prática filosófica. A proposta geral do livro é que, por mais que nossas ciências se ampliem, certas questões de impossível resolução através de tais métodos persistirão. Sobre tais, somente podemos utilizar a nossa capacidade natural de reflexão, uma ferramenta que tem sido muito útil para animais como nós. O espírito geral do texto é próximo de Bertrand Russell, quem no último capítulo de *Problemas da filosofia*, escreveu que as questões filosóficas devem ser estudadas porque “alargam nossa concepção do que é possível, enriquecem a nossa imaginação intelectual e diminuem a confiança dogmática que fecham a mente contra a especulação”. Talvez, a capacidade para tal tarefa envolva boa parte do que nos faz, unicamente, humanos.

## Referências

- HAACK, Susan. Six signs of scientism. *Logos & Episteme*, v. 3, n. 1, p. 75-95. 2012,
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Lógica*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1972.
- PRECHT, David. *Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?* Tradução de Claudia Abeling.: Ediouro: Rio de Janeiro, 2009.
- RUSSELL, Bertrand. *Os problemas da filosofia*. Tradução de Desidério Murcho. Edições 70: Lisboa, 2008.

*Data de registro: 11/07/2013*

*Data de aceite: 20/11/2013*

## RESENHA

SILVA, Marconi Oliveira de. *Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana*. Editora Universitária da UFPE: Recife, 2012. 195 p.

*Bento Itamar Borges\**

O autor Marconi Oliveira da Silva é professor aposentado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem mestrado em filosofia e doutorado em linguística. Já havia publicado três livros e, segundo a orelha deste aqui considerado, cumpriu sua tarefa acadêmica também ao escrever artigos para periódicos especializados. E é importante que os leitores desta resenha tenham em mente que Marconi permanece de acordo com Wittgenstein, ainda na fase do encantamento, que costuma tomar conta dos leitores daqueles dois raros engenheiros-filósofos: o primeiro e o segundo Ludwigs.

Sobre a inveja, tão próxima dos ciúmes e outras vaidades acadêmicas, cabe dizer que Wittgenstein nos liberou ao dizer que não tinha a pretensão de ser o primeiro a tratar naqueles temas da linguagem e ao anunciar a humilde expectativa de que seu livro levasse outras pessoas a pensar. Essa postura lembra a sutil ironia do bom-senso bem distribuído, conforme Descartes. Sim, todos estamos dotados da mesma razão e todos podemos pensar de vez em quando nas dificuldades geradas pela troca de frases em uma conversa. Todavia, nem todos reúnem seus pensamentos em cadernos azuis ou marrons (castanhos, em Portugal), como aconteceu com Wittgenstein – de quem até mesmo os restolhos jogados em uma caixa de papelão viriam a ser tratados como área de garimpo. Fichas soltas, quase signos mínimos fora de sintaxe.

Algum interlocutor cético poderia alegar, contra a iniciativa de Marconi, que Wittgenstein esperava que outros pudessem pensar, mas não necessariamente escrever um livro a respeito. Ora, é isso que move o mundo acadêmico em saudável parceria com os negócios editoriais: textos provocam textos. Todavia, o perfeccionismo pode emperrar a indústria

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor aposentado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (1979 a 2013). *E-mail*: bentoib@gmail.com

gráfica; um dia o autor – seja o austríaco, o pernambucano e até mesmo este mineiro que ora compõe uma resenha – tem que enviar seus manuscritos ao editor. Pois a vida é curta e sempre poderemos apelar para a errata. Este introito antecipa uma ressalva a alguma crítica que esta resenha venha a fazer – mais à editora que ao autor – e reconhece o mesmo risco que também corre este gênero menor, quase jornalístico: errar na grafia, no tom e na avaliação.

O tema amplo do livro de Marconi é a linguagem humana. O problema geral é que, além de conversar, ler, escrever, traduzir, os homens e as mulheres costumam matutar sobre o funcionamento dessa instituição que nos constitui. Podemos dizer e desdizer, contradizer, reenunciar, parafrasear. Para agravar o problema, as visões filosóficas complicam e comprometem duplamente nossa maneira de pensar sobre as palavras e as coisas. Marconi segue Wittgenstein, ao estilizar em duas frentes a disputa: a tradicional e a de Wittgenstein. O propósito do livro, claramente anunciado no título, é “compreender porque a linguagem agostiniana usada pela filosofia tradicional engessa o pensamento, pois ao se colocar fora do mundo da língua ordinária, busca ‘explicações’ e ‘soluções’ sem sentido para o pensamento filosófico” (p. 12).

O texto de Marconi começa, na “Apresentação”, com a lista das dificuldades comuns – elencadas por estudiosos – na leitura das *Investigações filosóficas*, a obra mais extensa do assim chamado segundo Wittgenstein, que é composta de quase mil parágrafos (ou proposições), numeradas em sequência, mas não sistematizadas em capítulos e seções. Todavia, os comentadores sabem reconhecer blocos temáticos. Marconi dedica-se aqui, sobretudo, aos primeiros 64 parágrafos, que também o *Dicionário Wittgenstein* reúne sob o título “visão agostiniana da linguagem”. A concepção criticada pelo pensador austríaco, conforme exposição de Marconi, recua aos primórdios da reflexão, em Aristóteles, e ao modelo tomado de Santo Agostinho, mas abrange, na verdade, todo o “resto”, ou seja, na disputa de paradigmas, trata-se de contrapor a novidade-Wittgenstein a tudo de errado que se pensou e disse antes a propósito de objeto, imagem, enunciados, etc. em toda a filosofia ocidental. Não é pouca coisa, sobretudo quando sabemos que a metade *oriental* não é levada em consideração, enfim. O velho paradigma, em crise agudizada no início do

século XX, é também chamado de essencialista, “isto é, [tinha] a linguagem como representação das coisas e do mundo” (p. 13). Wittgenstein combate, portanto, adversários que vão de Aristóteles a Frege, ou seja, encara também estrelas contemporâneas, que estariam igualmente equivocadas, não obstante o cacife da marca *neopositivismo* e a meta comum de atacar e derrubar a velha metafísica. Mas que os novatos do RPG não esperem uma escaramuça em campo de batalha ou um pesado bombardeio de *drones*; Wittgenstein parece seguir os conselhos que o nobre Montaigne trouxe da arte da esgrima: assaltos rápidos e breves, direcionados. Ou, da metáfora gástrica: mordiscar, debicar, digerir, etc. Enfim, como lembra Marconi: as *Investigações* são viagens, ou, melhor, um álbum de fotos de viagem.

O livro de Marconi nos ajuda a entender a doença e a cura. E, como amostra grátis, o leitor terá acesso a uma boa dose, atualizada para nossa “forma de vida” consumista e televisiva. A doença essencialista aparece diagnosticada nos capítulos 1 e 2, intitulados: “Na filosofia tradicional o significado da palavra é o objeto” e “A linguagem agostiniana ou o paradigma da representação”, respectivamente. O *turning point* vem nos capítulos 3 e 4, onde são apresentadas e exemplificadas as noções de “uso e significado” e “jogos de linguagem”, inclusive as ricas conversas sobre nome, nomear, definição, ensino ostensivo, definição ostensiva, elucidação e forma de vida.

Em torno desse último item, proliferam debates e devaneios também nos campos da sociologia e da antropologia, pois os jogos de linguagem são – mais ou menos como o xadrez e o carteadado – brincadeiras de salão, com regras (e discussões sobre o que significa seguir uma regra e, claro, o que significa *significar* alguma “coisa”).

O capítulo 5, “Filosofia tradicional X gramática filosófica”, que se abre com um excelente resumo, parece equivaler a um “experimento crucial” ou “tira-teima”, para convencer os últimos renitentes, ainda arredios ao “feito heróico” de Wittgenstein (para utilizar aqui terminologia de Thomas S. Kuhn, que Marconi não cita, embora use, ao final, o termo “paradigma” – em uma das diversas acepções). Os capítulos 6, 7 e 8 valem como uma demonstração do novo modelo, os medicamentos da terapia (ou as instruções para retirar da garrafa a mosca – mais precisamente, *lure it out*, seduzi-la para fora). Ou, de novo nos termos revolucionários de Kuhn:

vejam lá os novos leitores como foi que Wittgenstein conseguiu montar os quebra-cabeças. E não se importem com as peças que sobram, pois o mesmo acontece com livros, equipamentos (e pesquisadores) dos velhos laboratórios: são superados e abandonados, como história.

O livro de Marconi serve também para nos alertar contra a ilusão da linguagem ordinária, com exemplos aparentemente banais, do tipo que se tornou moda entre filósofos analíticos – além da mosca, o gato em “*the cat is on the mat*” – pois muitas vezes o problema é justamente saber responder: exemplos de *quê?* A recente tradição analítica deixou-nos desconfiados; devemos estar sempre atentos contra o compromisso ontológico e devemos evitar as “expressões sistematicamente enganadoras”. Além de *cats and flies*, no restante do livro de Marconi, continua a briga de cachorros grandes. A visão pragmática de Wittgenstein devastou a filosofia do “espelho da natureza”. Seu novo paradigma impõe-se também contra o peso-pesado Frege: fica perdido todo o esforço deste rumo a uma “conceitografia”, pois isso cai fora da linguagem (p. 148-149).

Ao final, o “objeto” reaparece, embora não se trate de uma grande reconciliação – pois aqui vale a regra de não aceitar revanche de paradigma destituído. Marconi admite ou revela que “Wittgenstein não anulou simplesmente os objetos do mundo e da filosofia”, se bem que o objeto não possa “ser usado exclusivamente como referência para o significado” (p. 148). Isso remete a estranhos exemplos trazidos para aulas de filosofia da ciência, do tipo: mesmo um físico moderno que, teoricamente, oscila entre partícula e onda, desvia de um poste, quando deixa suas equações no gabinete e volta para a rua. A sofisticada “conversa” entre filósofos, linguistas e físicos (para lembrar categoria de Rorty) cuida não só da relação ou da ligação entre palavras e coisas; Marconi recoloca essas confabulações em alguns tons acima da linguagem ordinária: “E a relação do conceito com os objetos?” (p. 148). A alegada sofisticação decorre dessas infinitas mediações e da variação de enfoques. E sempre pesa sobre (nós) filósofos a vergonha e a culpa: não sabemos empregar a gramática, como fazem as pessoas comuns lá fora.

Espera-se que uma resenha possa sugerir a leitura do livro de que se ocupa. Algumas podem até instigar o potencial leitor. Mas não podemos aqui mistificar e trair as intenções de Wittgenstein nem as de

Marconi; muitas questões ficam abertas e há finais de capítulos, como o sétimo, bastante lacônicos. Depois de duramente combatido, o objeto volta à cena (do crime?); pois, sim, há objetos. “Mas afinal o que seria um objeto? Wittgenstein diz que ‘objeto’ pode se entendido como ‘significado de uma palavra não ulteriormente definível’”, etc (p. 150). Ora, a saída é seguir adiante e ler outras obras e pensar nas velhas questões com novas ferramentas. Ninguém vai ler Marconi para salvar “as aparências” e muito menos os objetos, mesmo que nos pareça indigesto ler neste livro e em outros a afirmação exagerada de que “não há nada por detrás das palavras ou na mente dos interlocutores. O limite do sentido da frase é como ela é usada” (p. 141). Se o leitor acha que esta citação está fora de contexto, acertou: o contexto é uma das bases da pragmática e uma apelação clássica dos advogados (origem de atenuantes e agravantes – modalizações do argumento, conforme S. Toulmin). Só a leitura do livro de Marconi e, depois ou ao mesmo tempo, da obra de Wittgenstein – ou de partes dela, amostras – poderão recriar o contexto da discussão acadêmica (mas nem tanto o dos efêmeros jogos de linguagem, onde já estamos sempre).

A bibliografia de Wittgenstein e sobre ele parece suficiente para um livro desse porte. Vemos ali alguns conhecidos estudiosos – inclusive brasileiros – que se dedicam ao pensador austríaco e outros que se vinculam ainda ao paradigma tradicional. Não vamos cumprir aqui o papel desagradável dos arguidores de bancas de tese, pois se eu senti a falta de Thomas Kuhn e a de Rorty nas referências de Marconi, outros leitores falarão de outras ausências – e isso não tem fim. E, repitamos, o livro de Marconi trata de grandes questões e soluções – e da atividade filosófica, enquanto terapia – mas não tanto de autores ou escolas. Também em respeito às demarcações de Marconi e às limitações deste gênero de texto, esta resenha não será dilatada para retomar a conversa sobre Santo Agostinho – mais feliz e até precoce, quando tratou de linguagem e de interpretação, em outras partes de sua extensa obra. Todavia, gostaríamos de pautar – como dizem os sindicalistas em assembleia – alguns pontos para futuros debates, mesmo que outros cuidem de atar o guiso ao pescoço do gato. Fique registrado, inclusive para os novos leitores, que talvez se interessem em voltar, por exemplo, ao caso das traduções diferentes e até divergentes, que constituem grande parte da tarefa da hermenêutica. Não

precisamos ir tão longe quanto comparar duas ou três traduções da mesma obra maior do primeiro Wittgenstein, o *Tractatus*. Baste-nos, por enquanto, sugerir a leitura de duas traduções da passagem de Santo Agostinho citada no início das *Investigações*. Na tradução de J. C. Bruni, adotada por Marconi, o trecho do santo ficou assim: “Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isso e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo”. Por outro lado, na edição da portuguesa Calouste Gulbenkian, traduzida por M. S. Lourenço, lemos: “Quando eles (os meus pais) diziam o nome de um objeto e, em seguida, se moviam em sua direção, eu observava-os e compreendia que o objeto era designado pelo som que eles faziam, quando o queriam mostrar ostensivamente”. Além das diferenças marcadas por “se” e “quando”, entre os modos verbais – subjuntivo/indicativo – cabe ressaltar que Agostinho mesmo, no original, em latim, já utilizara “*ostendere*”.

Enfim e, de novo, para atrair muitos leitores (ou, pelo menos, não afugentar alguns), com base na recém-aventada perspectiva hermenêutica, cabe-nos ponderar que as proposições “sem sentido” na filosofia podem dar boa poesia, alhures. E é certo que o esclarecido vienense Wittgenstein não teria nada contra um poema sonhador ou um rasteiro filme de caubói para depois do expediente. Todavia, a hermenêutica volta ao cenário por causa do excesso de sentidos ou, no mínimo, o duplo sentido, a ambiguidade. O “jogo” é também um grande verbete no dicionário Gadamer.

Prova disso – da permanência do esforço interpretativo, depois de toda a contribuição analítica – é que sabemos ler encartes de propaganda e conseguimos comprar frango em pedaços (que pode parecer mais apetitoso – para os onívoros, pelo menos – na imagem impressa que na gôndola de congelados). Estamos aqui falando sobre – ou nos referindo a – a última seção do livro de Marconi, o anexo “Um linguista no supermercado”. O professor de comunicação social não só analisou o jornalismo, como também se utilizou de seus recursos, mestiçados com gêneros acadêmicos, e com isso brinda o leitor com uma amostra da recente pragmática, que, é claro, avançou e diversificou-se depois de Wittgenstein e de Grice, com Sperber e seus seguidores, por exemplo.

Fica por conta do leitor a decisão de passar primeiramente pelo anexo. É uma possibilidade que não vai matar a charada e nem tirar a graça, como na anedota sobre o título de um romance policial; o mordomo que, no caso, matou a velha visão essencialista da linguagem é mesmo Ludwig de Tal – mas não agiu sozinho (e a vítima volta igual figura em um conto de Poe). Para quem gosta de piadas, Wittgenstein teria sugerido que um tratado de filosofia fosse – ou tivesse que ser – uma coleção de anedotas. Mas podemos também encerrar este parágrafo com a imagem que Walter Benjamin tomou de Baudelaire: o poeta vai à cidade ver vitrines e também para vender seus poemas. Sem ressentimentos contra nossa forma consumista de vida, podemos dizer que Marconi também vai ao mercado para comprar frangos e vender seu livro. E esperamos que esta resenha, possa ajudar, na segunda operação, a esgotar logo a primeira edição de *Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana*.

Em tempo, a parte chata de meu ofício. A Editora Universitária da UFPE não cuidou tão bem da revisão do livro de Marconi como cuidou de sua bem elaborada capa, com um rosto ampliado de Wittgenstein, meio encoberto por fumaça. O texto de Marconi merecia um retoque, sempre mais eficaz nas mãos de terceiros, para corrigir pequenos problemas de digitação e regência, bem como algumas lacunas e incongruências. Coisas do tipo: o exemplo anunciado pelo autor não apareceu (p. 142) e, por isso, ficou sem referência um subsequente pronome “isso”. Além disso, encontramos no livro um “Sumário” meio inútil, já que não nos indica as páginas de capítulos e seções. Ou foi descuido ou alguma inovação gráfica algo performática. Também por essas e outras é que um autor espera a segunda edição de seu livro que, ao contrário dos jornais, pode demorar meses ou anos. Todavia, um leitor inteligente não precisa aguardar tanto e pode ler a edição que já está nas bancas. Esse leitor é o que sabe ler, cobrar escanteio, cabecear e fazer pontes – domina os diversos jogos.

*Data de registro: 17/06/2013*

*Data de aceite: 21/08/2013*



## 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 Aautos do Evangelho. São Paulo – SP.
99. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
100. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
101. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
102. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
103. **Movimento.** Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ.
104. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
105. **Numen.** Revista de Estudos e Pesquisa da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião. Juiz de Fora – MG.
106. **Paradoxa.** Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo – RJ.
107. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
108. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
109. **Presença Filosófica.** Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos. Rio de Janeiro – RJ.
110. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
111. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.

112. **Prismas da Educação.** Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói – RJ.
113. **Proposta.** Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Rio de Janeiro – RJ.
114. **Psicologia em Estudo.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.
115. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Brasília – DF.
116. **Psicologia: Teoria e Prática.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP.
117. **Psychê.** Universidade São Marcos. São Paulo – SP.
118. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
119. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
120. **Reflexão e Ação.** Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul – RS.
121. **Relações Humanas.** São Bernardo do Campo – SP.
122. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
123. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
124. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
125. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** União Brasileira das Associações de Musicoterapia. Rio de Janeiro – RJ.
126. **Revista da Academia Nacional de Musica.** Academia Nacional de Musica. Rio de Janeiro – RJ.
127. **Revista da Escola de Enfermagem da USP.** Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem. São Paulo – SP.
128. **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.
129. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
130. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência.** Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro – RJ.

131. **Revista de Comunicação.** Agora Comunicação Integrada. Rio de Janeiro – RJ.
132. **Revista de Divulgação Cultural.** Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau – SC.
133. **Revista de Educação AEC.** Associação de Educação Católica do Brasil. Brasília – DF.
134. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
135. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
136. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
137. **Revista de Extensão.** Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. João Pessoa – PB.
138. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde.** Universidade Estadual Paulista. Marília. – SP.
139. **Revista de Filosofia.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
140. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
141. **Revista de Nutrição.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
142. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
143. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
144. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
145. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
146. **Revista Filosófica Brasileira.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro – RJ.
147. **Revista 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.** Universitat 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 Edouard-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](http://www.rbif.ucl.ac.be))
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha ([www.duei.de](http://www.duei.de))
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org))
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar))
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org))
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie))
7. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx))
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França ([www.inist.fr](http://www.inist.fr))
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil ([www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp))
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://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/>)

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be))
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha ([www.duei.de](http://www.duei.de))
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org))
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar))
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org))

6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie))
7. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx))
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França ([www.inist.fr](http://www.inist.fr))
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil ([www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp))
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://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/>)

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be))
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha ([www.duei.de](http://www.duei.de))
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org))
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar))
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org))
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie))
7. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx))
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França ([www.inist.fr](http://www.inist.fr))
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil ([www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp))
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://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/>)

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](http://www.rbif.ucl.ac.be))
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha ([www.duei.de](http://www.duei.de))
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org))
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar))
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org))
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie))
7. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx))
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França ([www.inist.fr](http://www.inist.fr))
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil ([www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp))
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://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](http://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](http://www.seer.ufu.br)

Correio Eletrônico: [revedfil@ufu.br](mailto: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](http://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](http://www.seer.ufu.br)

E-mail: [revedfil@ufu.br](mailto: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 Paris .....docteur 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](http://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](http://www.seer.ufu.br)

Adresse électronique: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Fax: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

## **NOMINATA DOS PARECERISTAS DO VOLUME 28/2014**

Adelina de Oliveira Novaes  
Agueda Bernardete Bittencourt  
Alessandra Arce Hair  
Alexandre Filordi de Carvalho  
Alexandre Jordão Baptista  
Alfredo Antônio Fernandes  
Alice Bitencourt Haddad  
Ana Claudia Balieiro Lodi  
Ana Maria Raiol da Costa  
Ana Maria Said  
Anamaria Santana da Silva  
Anastácio Borges de Araújo Júnior  
Antônio Álvaro Soares Zuim  
Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha  
Armando Albuquerque  
Cândida Graciela Chamorro Argüello  
Carla Karnoppi Vasques  
Carlos da Fonseca Brandão  
Carlos Gustavo Gonzales  
Carlos Henrique de Carvalho  
Carlos Roberto Jamil Cury  
Carolina de Melo Bomfim Araújo  
Claudia Megale  
Cláudio Araújo Reis  
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Darcísio Natal Muraro  
Denise Maria Maciel Leão  
Diego Soares da Silveira  
Eliane Christina de Souza  
Fátima Maria Leitão Araújo  
Ferdinand Rohr  
Filipe Ceppas de Carvalho e Faria  
Gabriele Cornelli  
Geovana Ferreira Melo Teixeira  
Graciela Inchausti de Jou  
Helena Esser dos Reis  
Hélio Rebello Júnior

Hugo Filgueiras de Araújo  
Joiciane Aparecida de Souza  
José Benedito de Almeida Júnior  
José Gabriel Trindade Santos  
José Maria de Paiva  
José Pedro Boufleuer  
Jovelina Maria Ramos de Souza  
Júlio Rique Neto  
Junot Cornélio Matos  
Lídia Maria Rodrigo  
Lucia de Fátima Valente  
Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas  
Luciene Lehmkuhl  
Luiz Antônio da Cunha  
Mara Lúcia Cristan de Lomba Viana  
Márcia de Souza Hobold  
Maria Alejandra Corbalan  
Maria das Graças de Almeida Baptista  
Maria Dilnéia Espindola Fernandes  
Maria do Céu Alves do Reis  
Maria dos Remédios de Brito  
Maria Socorro Ramos Militão  
Mário Ariel González Porta  
Marta Maria Ratenieks Roessler  
Mirian Donat  
Moisés Domingos Sobrinho  
Myrtes Dias da Cunha  
Nicolas Medina Curi  
Nyrluce Marília Alves da Silva  
Paulo Evaldo Fensterseifer  
Paulo Roberto Brancatti  
Rita Márcia Magalhães Furtado  
Rodrigo Pelloso Gelamo  
Rosário Rossano Pecoraro  
Sandra Cristina Fagundes de Lima  
Sandra Valéria Limonta Rosa  
Santiago Pich  
Sérgio Pereira da Silva  
Sertório de Amorim e Silva Neto

Sílvio Donizette Gallo  
Sônia Bertoni Sousa  
Susel Oliveira da Rosa  
Tania Leda Aillón Gomez  
Teise de Oliveira Guaranha Garcia  
Thiago Chagas Oliveira  
Vanderlei Carbonara  
Vera Teresa Valdemarin  
Vladimir Chaves dos Santos  
Wagner Elias de Mello  
Wenceslau Gonçalves Neto

## SUMÁRIO DO VOLUME 28

### Revista Educação e Filosofia, v. 28 n. 55, jan./jun. de 2014

<b>Editorial</b> .....	13
<i>Marcos César Seneda</i>	

<b>Obituário - Wagner de Mello Elias</b> .....	17
--	----

#### **Dossiê: Filosofia da Educação**

<b>Apresentação (Org.)</b> .....	23
<i>Ana Maria Said</i>	
<i>Maria Socorro Ramos Militão</i>	

<b>A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo</b> .....	27
<i>Michael Löwy</i>	

<b>Coercizione e formazione. Il rapporto tra progetto educativo e teoria politica nel pensiero di Gramsci</b> .....	39
<i>Rita Medici</i>	

<b>Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos <i>Cadernos do Cárcere</i> de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações</b> .....	59
<i>Rocco Lacorte</i>	

<b>Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano</b> .....	99
<i>Renê José Trentin Silveira</i>	

<b>Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares</b> ...	131
<i>Giovanni Semeraro</i>	

#### **Artigos**

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

<b>Crítica à panaceia pedagógico-desportiva</b> . . . . .	169
<i>Murilo Mariano Vilaça</i> <i>Bruno Gawryszewski</i> <i>Alexandre Palma</i>	
<b>Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita</b> . . . . .	199
<i>Jorge Ramos do Ó</i> <i>Julio Groppa Aquino</i>	
<b>Hipócrates x hipocrités: o destino da educação decidido em uma letra?</b> . . . . .	233
<i>Vinicius Bertoncini Vicenzi</i>	
<b>La incapacidad mayéutica del arte en la sociedad platónica</b> . . . . .	255
<i>Jorge Tomás García</i>	
<b>Intelectuais católicos: confidentes do criador, ministros do progresso e sacerdotes da verdade</b> . . . . .	281
<i>Névio de Campos</i>	
<b>Uma passagem enigmática dos <i>Tópicos</i> de Aristóteles</b> . . . . .	313
<i>Marcio Chaves-Tannús</i>	
<b>Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas</b> . . . . .	323
<i>Abílio Afonso Lourenço</i> <i>Carla Maria Leite Nogueira</i>	
<b>A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação</b> . . . . .	373
<i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i> <i>Juliana Guimarães Faria</i> <i>Mirza Seabra Toschi</i>	
<b>A religião de Rousseau</b> . . . . .	395
<i>Wilson Alves de Paiva</i>	
<b>Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético</b> . . . . .	423
<i>Jonas Bach Junior</i> <i>Tania Stoltz</i> <i>Marcelo da Veiga</i>	

<b>O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador . . . . .</b>	<b>445</b>
<i>João dos Reis Silva Junior</i>	
<i>Carlos Alberto Lucena</i>	

## **Resenha**

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

<b>Indexação em Repertórios . . . . .</b>	<b>499</b>
---	------------

## **Normas**

Normas para envio de colaborações . . . . .	501
Norms for submissions . . . . .	504
Normes pour envoyer des collaborations. . . . .	507

<b>Ficha de Assinatura . . . . .</b>	<b>511</b>
--------------------------------------	------------

## SUMÁRIO DO VOLUME 28

### Revista Educação e Filosofia, v. 28 n. 56, jul./dez. de 2014

**Editorial** .....527

*Márcio Danelon*

*Sandra Cristina Fagundes de Lima*

**Dossiê: Filosofia Política: atualidade de Marx e Gramsci**

**Apresentação** .....531

*Ana Maria Said*

*Maria Socorro Ramos Militão*

**La filosofia della praxis di Antonio Gramsci** .....535

*Giuseppe Vacca*

**Ideologia em Marx e em Gramsci** .....559

*Fabio Frosini*

**Democracia, cosmopolitismo e sujeito histórico** .....583

*Francesca Izzo*

**Estado: sociedade civil e luta hegemônica** .....603

*Ana Maria Said*

**Formação política e movimentos sociais: uma perspectiva gramsciana** .....617

*Maria Socorro Ramos Militão*

**Artigos**

**Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência** .....643

*Luciana Gruppelli Loponte*

**A arte da persuasão: retórica e modos corretos de falar e escrever na Companhia de Jesus no século XVI** .....659

*Marcos Roberto de Faria*

<b>Conceitos para uma arquitetura das representações escolares . . . .</b>	<b>683</b>
<i>Bruno dos Santos Pastoriza</i>	
<i>Rochele de Quadros Loguercio</i>	
<b>Diferença como abertura de mundos possíveis: evanescência de outrem em proveito da alteridade . . . . .</b>	<b>711</b>
<i>Cíntia Vieira Silva</i>	
<i>Kátia Maria Kasper</i>	
<b>Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg . . . . .</b>	<b>729</b>
<i>Luiz Camara</i>	
<i>Marcelo Andrade</i>	
<b>O ensino da filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas . . . . .</b>	<b>757</b>
<i>Romana Isabel Brázio Valente Pinho</i>	
<b>Filosofia da educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas . . . . .</b>	<b>773</b>
<i>Pedro Angelo Pagni</i>	
<b>Leggi di natura, necessità, contingenza. Il punto di vista de E. J. Lowe. . . . .</b>	<b>809</b>
<i>Timothy Tambassi</i>	
<b>De maestros y poetas. Educación y arte em Nietzsche y Rancière . . . . .</b>	<b>827</b>
<i>Leonardo Javier Colella</i>	
<b>The new ratio studiorum: Vico contra Arnauld . . . . .</b>	<b>841</b>
<i>Claudia Megale</i>	
<b>Práticas pedagógicas do professor de educação física: entre a formação e o contexto vivido . . . . .</b>	<b>857</b>
<i>Antônio Gomes Ferreira</i>	
<i>José Antônio Marques Moreira</i>	

**A presença do sagrado na literatura educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori . . . . . 887**  
*Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo*  
*José Augusto Lopes Ribeiro*

## **Resenhas**

PRECHT, Richard David. **Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?**  
Tradução de Claudia Abeling. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.  
336 p. . . . . 915  
*José Costa Júnior*

SILVA, Marconi Oliveira de. **Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana.** Recife, Editora Universitária da UFPE, 2012. 195 p. . . . . 921  
*Bento Itamar Borges*

## **Formas de distribuição**

1. Permutas com periódicos nacionais. . . . . 929

2. Permutas com periódicos internacionais. . . . . 939

3. Doações nacionais. . . . . 946

4. Doações internacionais. . . . . 947

**Indexação em Repertórios . . . . . 949**

## **Normas**

Normas para envio de colaborações . . . . . 952

Norms for submissions . . . . . 955

Normes pour envoyer des collaborations. . . . . 958

Nominata dos Pareceristas . . . . .	961
Sumário do Volume . . . . .	964
<b>Ficha de Assinatura . . . . .</b>	<b>969</b>



**COMPOSER**  
gráfica e editora

Diagramação - Impressão - Acabamento  
Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica  
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611  
[www.composer.com.br](http://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](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 REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA](http://www.ufu.br/Servicos/UFU/GRU/SERV_COMERC_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](mailto:revedfil@ufu.br) - Home page: [www.seer.ufu.br/index.php/educacaoefilosofia](http://www.seer.ufu.br/index.php/educacaoefilosofia)

**Dossiê: Filosofia Política: atualidade de Marx e Gramsci**

**La Filosofia della praxis di Antonio Gramsci**

*Giuseppe Vacca*

**Ideologia em Marx e em Gramsci**

*Fabio Frosini*

**Democracia, cosmopolitismo e sujeito histórico**

*Francesca Izzo*

**Estado: sociedade civil e luta hegemônica**

*Ana Maria Said*

**Formação política e movimentos sociais: uma perspectiva gramsciana**

*Maria Socorro Ramos Militão*

## **Artigos**

**Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência**

*Luciana Gruppelli Loponte*

**A arte da persuasão: retórica e modos corretos de falar e escrever na Companhia de Jesus no século XVI**

*Marcos Roberto de Faria*

**Conceitos para uma arquitetura das representações escolares**

*Bruno dos Santos Pastoriza*

*Rochele de Quadros Loguercio*

**Diferença como abertura de mundos possíveis: evanescência de outrem em proveito da alteridade**

*Cintia Vieira Silva*

*Kátia Maria Kasper*

**Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg**

*Luiz Camara*

*Marcelo Andrade*

**O ensino da filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas.**

*Romana Isabel Brázio Valente Pinho*

**Filosofia da educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição**

**como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas**

*Pedro Angelo Pagni*

**Leggi di natura, necessità, contingenza. Il punto di vista de E. J. Lowe.**

*Timothy Tambassi*

**De maestros y poetas. Educación y arte em Nietzsche y Rancière**

*Leonardo Javier Colella*

**The new ratio studiorum: Vico contra Arnauld**

*Claudia Megale*

**Práticas pedagógicas do professor de educação física: entre a formação e o contexto vivido**

*Antônio Gomes Ferreira*

*José Antônio Marques Moreira*

**A presença do sagrado na literatura educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori**

*Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo*

*José Augusto Lopes Ribeiro*



ISSN 0102-6801



9 770102 680004