

ISSN 0102 6801

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 29 · Número 57 · Jan./Jun. 2015



Educação  
& Filosofia



EDUFU

## EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

### DIRETORIA

**Diretor Geral:** Marcos César Seneda

**Secretária Geral:** Aléxia de Pádua Franco

**Diretores de Editoração:** Márcio Danelon e Sandra Cristina Fagundes de Lima (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)

**Diretores de Divulgação:** Andréa Maturano Longarezi (Educação) e Dennys Garcia Xavier (Filosofia)

### Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Andréa Maturano Longarezi – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Anselmo Tadeu Ferreira – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Antônio Joaquim Severino – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Bernadete Angelina Gatti – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Betânia Leite Ramalho – UFRN (Natal – RN, Brasil)  
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Carlos Roberto Jamil Cury – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)  
Denice Bárbara Catani – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Dennys Garcia Xavier – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Dermeval Saviani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Dietmar K. Pfeiffer – Universität Münster (Münster, Alemanha)  
Enrico Nuzzo – Università di Salerno (Fisciano – SA, Itália)

Fernando Luis González – UniCEUB (Brasília – DF, Brasil)  
Fernando Rey Puente – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)  
Humberto A. Oliveira Guido – UFU (Uberlândia – 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)  
Marcos César Seneda – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Maria Eugênia Castanho – PUC-CAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Raul Fomet-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)

### Conselho Consultivo

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

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

**Revisores:** Carina Diniz Nascimento

**Secretária:** Lúlia Alves de Oliveira

**Estagiária:** Dara Lorraine da Silva Bastos

**Assessoria Técnica:** Guilherme Fernandes de Oliveira Martini

### Endereço para assinaturas e colaborações:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação & Filosofia

Caixa Postal 593

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

### Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende | Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Joana Luiza M. Araújo

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

Cep: 38400-902 Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (Editoria) | (34) 3239-4514 (Livraria)

www.edufu.ufu.br | livraria@ufu.br

**Capa:** Saulo Humberto Devós Ferreira

**Diagramação:** Natália Borba / Gráfica UFU

**Impressão:** Gráfica UFU

**Tiragem desta edição:** 1000 exemplares

### Contato:

www.seer.ufu.br

revedfil@ufu.br

(55) (34) 3239-4252

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à Edufu”.

ISSN 0102-6801

# Educação e Filosofia

---



|                      |            |       |       |            |                |
|----------------------|------------|-------|-------|------------|----------------|
| Educação e Filosofia | Uberlândia | v. 29 | n. 57 | p. 1 - 526 | jan./jun. 2015 |
|----------------------|------------|-------|-------|------------|----------------|

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

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts warden 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 which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't 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.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 29 - n. 57 - jan/jun. 2015.  
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Semestral

ISSN 0102-6801

1. Educação. 2. Filosofia I - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação,  
Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-  
Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

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 - 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia - Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 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 29, Número 57 – Jan./Jun. – 2015 ISSN 0102-6801

---

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>Editorial</b> .....  | 13  |
| <i>Marcos César Seneda</i>  |     |
| <b>Dossiês</b>  |     |
| <b>Dossiê Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa</b>                               |     |
| <b>Apresentação</b> .....   | 17  |
| <i>Andréa Maturano Longarezi</i>  |     |
| <i>Roberto Valdes Puentes</i>   |     |
| <b>El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la “situación social del desarrollo”</b> ..... | 21  |
| <i>Laura Domínguez García</i>   |     |
| <b>La enseñanza que desarrolla desde la perspectiva de la psicología cubana</b> .....                                     | 43  |
| <i>Gloria Fariñas León</i>  |     |
| <b>Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural</b> .....                                       | 61  |
| <i>José Zilberstein Toruncha</i>  |     |
| <i>Silvia Olmedo Cruz</i>   |     |
| <b>Meios visuais e desenvolvimento do pensamento no processo de ensino: contribuições da teoria de Vigotski</b> .....     | 95  |
| <i>Ruben de Oliveira Nascimento</i>   |     |
| <b>A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor</b> .....  | 125 |
| <i>Orlando Fernández Aquino</i>   |     |
| <i>Neire Márcia da Cunha</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar</b> ..... | 153 |
| <i>Yulia Solovieva</i>   |     |
| <i>Luz del Carmen Tejada</i>   |     |
| <i>Emelia Lázaro García</i>  |     |
| <i>Luis Quintanar Rojas</i>  |     |
| <b>O estado da arte sobre didática no Brasil</b> .....                             | 175 |
| <i>Andréa Maturano Longarezi</i>   |     |
| <i>Roberto Valdes Puentes</i>  |     |

## Artigos

|   |     |
|---|-----|
| <b>Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo</b> .....  | 199 |
| <i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>   |     |
| <b>Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição</b> .....   | 225 |
| <i>Nize Maria Campos Pellanda</i>   |     |
| <i>Felipe Gustsack</i>  |     |
| <b>Muss logik für sich selber sorgen? On logical paradigm of exclusions by contrariety and the explosion of alternatives as problems to the neutrality of logic</b> ..... | 245 |
| <i>Marcos Silva</i>   |     |
| <b>As aporias da didática em Deleuze e Spinoza</b> .....  | 263 |
| <i>Ulysses Pinheiro</i>   |     |
| <b>Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a “compreensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica</b> .....   | 285 |
| <i>Ieda Márcia Donati Linck</i>   |     |
| <i>Maria Aparecida Santana Camargo</i>  |     |
| <i>Vanessa Steigleder Neubauer</i>  |     |
| <b>Lineamentos sobre a inconsistência da crítica de Arendt a Marx</b> .....   | 305 |
| <i>Ronaldo Vielmi Fortes</i>  |     |
| <b>David Hilbert e o axioma de Arquimedes: entre a geometria e a física</b> .....   | 343 |
| <i>Carlos Gustavo González</i>  |     |
| <b>A metafísica da presença dissimulada na fenomenologia husserliana e a máquina de escrever freudiana – revisitando derrida</b> .....                                    | 381 |
| <i>Ronaldo Manzi Filho</i>  |     |
| <b>L’educazione in Kant</b> .....   | 409 |
| <i>Federica Marzia Trentani</i>   |     |

**Il Cinema e la Filosofia:Breve Passeggiata alla Ricerca di Nietzsche** .....435  
*Antonio Freddi*

**Experiência e formação em Theodor W. Adorno** .....455  
*Franciele Bete Petry*

### **Resenhas**

**A educação como uma ideia da razão. DALBOSCO, C. A. *Kant & a***  
*Educação*. São Paulo: Autêntica, 2011. 125 p. ....489  
*José Fernandes Weber*

### **Formas de Distribuição**

Permutas com periódicos nacionais .....495

Permutas com periódicos internacionais ..... 501

Doações nacionais..... 506

Doações internacionais ..... 507

Indexação em Repertórios..... 509

### **Normas**

Normas para envio de colaborações ..... 513

Norms for submissions .....517

Normes pour envoyer des collaborations..... 521

**Ficha de assinatura** ..... 525



# 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 Uberlandia).

---

Volume 29, Número 57 – Jan./Jun. – 2015 ISSN 0102-6801

---

## CONTENTS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Editorial</b> .....   | 13  |
| <i>Marcos César Seneda</i>   |     |
| <b>Dossiers</b>  |     |
| <b>Dossier on the psychological and didactic foundations for teaching based on the Russian tradition.</b>                        |     |
| <b>Introduction</b> .....  | 17  |
| <i>Andréa Maturano Longarezi</i>   |     |
| <i>Roberto Valdés Puentes</i>  |     |
| <b>Human psychological development as a process of continuity and discontinuity: the “social situation of development”</b> ..... | 21  |
| <i>Laura Domínguez García</i>  |     |
| <b>Teaching developed from the perspective of Cuban psychology</b> .....   | 43  |
| <i>Gloria Fariña León</i>  |     |
| <b>Developmental teaching: position from the historical-cultural approach</b> ...  | 61  |
| <i>José Zilberstein Toruncha</i>   |     |
| <i>Silvia Olmedo Cruz</i>  |     |
| <b>Visual media and development of thought in the teaching process: contributions of Vygotsky’s theory</b> .....                 | 95  |
| <i>Ruben de Oliveira Nascimento</i>  |     |
| <b>The task of studying: science and teacher creativity</b> .....  | 125 |
| <i>Orlando Fernández Aquino</i>  |     |
| <i>Neire Márcia da Cunha</i>   |     |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Proposal for the use of role play in preschool</b> ..... | 153 |
| <i>Yulia Solovieva</i>                                      |     |
| <i>Luz del Carmen Tejeda</i>                                |     |
| <i>Emelia Lázaro García</i>                                 |     |
| <i>Luis Quintanar Rojas</i>                                 |     |
| <b>The state of the art in Didactics in Brazil</b> .....    | 175 |
| <i>Andréa Maturano Longarezi</i>                            |     |
| <i>Roberto Valdés Puentes</i>                               |     |

## Articles

|  |     |
|--|-----|
| <b>Education, governability, and neoliberalism: Foucauldian contributions to the study of curriculum policies</b> .....  | 199 |
| <i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>  |     |
| <b>Teacher education in the perspective of complexity: self-narratives and self-constitution</b> .....   | 225 |
| <i>Nize Maria Campos Pellanda</i>  |     |
| <i>Felipe Gustsack</i>   |     |
| <b>Must Logic take care of itself? On logical paradigm of exclusions by contrariety and the explosion of alternatives as problems to the neutrality of logic</b> ..... | 245 |
| <i>Marcos Silva</i>  |     |
| <b>The aporias of didactics in Deleuze and Spinoza</b> .....   | 263 |
| <i>Ulysses Pinheiro</i>  |     |
| <b>Historicity as a fundamental presupposition for thinking about “understanding”, in the paths of philosophical hermeneutics</b> .....                                | 285 |
| <i>Ieda Márcia Donati Linck</i>  |     |
| <i>Maria Aparecida Santana Camargo</i>   |     |
| <i>Vanessa Steigleder Neubauer</i>   |     |
| <b>Features of the inconsistency of Arendt’s critique of Marx</b> .....  | 305 |
| <i>Ronaldo Vielmi Fortes</i>   |     |
| <b>David Hilbert and Archimedes’ axiom: between geometry and physics</b> ....  | 343 |
| <i>Carlos Gustavo González</i>   |     |
| <b>The metaphysics of disguised presence in Husserlian phenomenology and the Freudian writing apparatus – revisiting Derrida</b> .....                                 | 381 |
| <i>Ronaldo Filho Manzi</i>   |     |
| <b>Education in Kant</b> .....   | 409 |
| <i>Federica Marzia Trentani</i>  |     |

**Film and Philosophy. short stroll to the study of Nietzsche** .....435  
*Antonio Freddi*

**Experience and training in Theodor W. Adorno** .....455  
*Franciele Bete Petry*

### **Reviews**

**Education as an idea of reason. DALBOSCO, C. A. *Kant & a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2011. 125 p.** .....489  
*José Fernandes Weber*

### **Manners of distribution**

Exchanges with Brazilian periodicals .....495

Exchanges with international periodicals ..... 501

Brazilian donations ..... 506

International donations ..... 507

Indexation in repertories ..... 509

### **Norms**

Normas para envio de colaborações ..... 513

Norms for submissions ..... 517

Normes pour envoyer des collaborations ..... 521

**Subscription Form** ..... 525



## **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 this both areas, being thus this journal's proposals:

I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;

II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;

III – improve exchange with other national and international institutions.



## EDITORIAL

A revista *Educação e Filosofia* apresenta para a comunidade acadêmica o número cinquenta e sete, volume vinte e nove de nossa revista, que se aproxima dos seus trinta anos de existência ininterrupta. Integra este volume um dossiê, a saber, *Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa*, que conta com sete artigos, sendo ainda composto por mais uma resenha e onze artigos nas áreas de Filosofia e Educação.

Este dossiê, a partir de uma reflexão marxista, busca integrar estudiosos de três países e tem por objetivo, com base em seus pressupostos teóricos marxistas, refletir sobre uma educação emancipadora do ser humano. Dele fazem parte os artigos *El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la "situación social del desarrollo"*, de Laura Domínguez García; *La enseñanza que desarrolla desde la perspectiva de la Psicología cubana*, redigido por Gloria Fariñas León; *Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural*, escrito pelos autores José Zilberstein Toruncha e Silvia Olmedo Cruz; *Meios visuais e desenvolvimento do pensamento no processo de ensino: contribuições da teoria de Vigotski*, de Ruben de Oliveira Nascimento; *A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor*, redigido pelos professores Orlando Fernández Aquino e Neire Márcia da Cunha; *Propuesta para el uso del juego de roles en la institucion preescolar*, escrito por Yulia Solovieva, Luz del Carmen Tejeda, Emelia Lázaro García e Luis Quintanar Rojas; e encerra este dossiê o artigo intitulado *O estado da arte sobre Didática no Brasil*, de autoria de Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdes Puentes. Na apresentação do dossiê *Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa*, os leitores poderão ainda encontrar outras informações sobre os objetivos do dossiê e um breve resumo dos artigos acima citados.

Passamos agora a uma breve apresentação dos outros artigos que compõem o presente número cinquenta e sete da revista *Educação e Filosofia*.

No artigo *Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo*, Roberto Rafael Dias da Silva procura posicionar o pensamento foucaultiano no interior de uma reflexão crítica sobre o Estado e as práticas de governo modernas, examinando as contribuições teóricas das análises sobre a governamentalidade para o estudo das políticas de currículo contemporâneas.

A proposta do artigo *Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição*, de Nize Maria Campos Pellanda e Felipe Gustsack, é mostrar como determinados processos da modernidade, como o reducionismo e a simplificação, influenciaram negativamente na formação de educadores. Utilizando como método de pesquisa a experiência de autonarrativas com alunos do curso de Mestrado em Educação, os autores propõem que esta técnica proporciona um processo de invenção de si mediante a complexificação que concilia conhecimento e vivência na formação dos educadores.

Em *Muss Logik für sich selber sorgen? On logical paradigm of exclusions by contrariety and the explosion of alternatives as problems to the neutrality of logic*, Marcos Silva propõe uma análise lógica diferente para o Problema da Exclusão das Cores. O autor defende essa proposta a partir da limitação da lógica tractariana em dar conta de alguns tipos especiais de organizações conceituais.

O artigo *As aporias da didática em Deleuze e Spinoza*, de Ulysses Pinheiro, sugere que o tema do aprendizado é importante para a reflexão na filosofia spinozana. A partir da leitura de Spinoza feita por Deleuze, o autor mostra que, ao construir sua apropriação do pensamento spinozano a partir dos problemas que formula, Deleuze põe como referência a questão do aprendizado.

No artigo *Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a “compreensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica*, as autoras Ieda Márcia Donati Linck, Maria Aparecida Santana Camargo e Vanessa Steigleder Neubauer, a partir da posição filosófica de Hans-Georg Gadamer, examinam o fenômeno hermenêutico não como um problema de método, mas dos pressupostos que toda interpretação assume em relação à compreensão do ser.

Em *Lineamentos sobre a inconsistência da crítica de Arendt a Marx*, Ronaldo Vielmi Fortes propõe-se a avaliar a validade das críticas construídas por Hannah Arendt ao pensamento de Karl Marx, distinguindo em seu estudo a compreensão do político nos dois autores.

O intento do artigo *David Hilbert e o axioma de Arquimedes: entre a geometria e a física*, de Carlos G. González, é analisar a relação entre geometria e física na obra de Hilbert através do caso do axioma de Arquimedes. Para este estudo, o autor analisa a formulação empírica do axioma de Arquimedes proposta por Hilbert, expondo com isso três tipos de questionamentos construídos acerca do enunciado.

Em *A metafísica da presença dissimulada na fenomenologia husserliana e a máquina de escrever freudiana – revisitando Derrida*, Ronaldo Manzi Filho postula que, para se compreender a noção de escritura em Derrida, deve-se proceder a um entrecruzamento contra-intuitivo entre a fenomenologia husserliana e a psicanálise freudiana.

No artigo *L'educazione in Kant*, Federica Marzia Trentani argumenta que a pedagogia proposta por Kant enfatiza os aspectos contextuais que afetam a realização da racionalidade humana na esfera mundana, entendendo o processo educacional proposto pelo filósofo como o desenvolvimento da razão prática pura no interior das relações sociais.

O objetivo do artigo *Il cinema e la filosofia. Breve passeggiata alla ricerca di Nietzsche*, de Antonio Freddi, é realizar uma reflexão sobre a relação entre filosofia e cinema. Neste artigo o autor propõe-se a analisar em geral a capacidade do filme para transmitir conceitos de uma maneira particular e, portanto, põe sob análise a sua validade epistemológica específica. Além disso, vale-se desse procedimento para identificar e explorar as ideias de Nietzsche por meio da análise de alguns filmes.

No artigo *Experiência e formação em Theodor W. Adorno*, a autora Franciele Bete Petry procura analisar o conceito de experiência na obra de Theodor W. Adorno em correlação com o tema da formação. Desse modo, toma a experiência filosófica e a experiência estética como duas formas de pensamento complementares para alcançar uma consciência inserida no processo de emancipação.

Por último, é apresentada uma resenha feita por José Fernandes Weber, a respeito do livro de Cláudio Almir Dalbosco, *Kant & a Educação*, publicado pela editora Autêntica, em 2011.

Marcos César Seneda  
Diretor Geral da Revista Educação e Filosofia



## APRESENTAÇÃO

“Sólo es buena la enseñanza que se adelanta al desarrollo.”  
(Vigotski, 1987, p. 218).

Partindo da máxima vigotskiana de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, a organização e proposição do dossiê “Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa” procura em seus referenciais teórico-metodológicos fundamentos para um ensino propulsor do desenvolvimento integral do homem.

Pensar o ensino numa perspectiva desenvolvimental, sob a base epistemológico-filosófica marxista, implica compreender e tratar a Didática de forma interdisciplinar, no diálogo com várias ciências. A Didática se ocupa do ensino, mas para o desenvolvimento do homem e, para tanto, demanda da *Psicologia*; tendo em vista a constituição de uma determinada sociedade, valendo-se da *Antropologia* e da *Sociologia*; que atua e produz determinado contexto político-social, portanto, apoia-se na *Ciência Política*; sob uma base epistemológica, a *Filosofia*; com conhecimentos específicos da *Pedagogia*. Compreende-se, portanto, a Didática, na interface com essas várias áreas, como ciência interdisciplinar.

O dossiê representa um esforço de reunir estudiosos de instituições brasileiras, cubanas e mexicanas que, numa abordagem marxista, tratam da relação entre desenvolvimento psíquico e as condições de ensino e educação. Apresenta-se como resultado do trabalho que vem sendo realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GE-PEDI, em várias direções: estudo e aprofundamento teórico nos campos da psicologia, pedagogia e didática marxista; intercâmbios interinstitucionais e internacionais com grupos de pesquisas que vêm se dedicando à temática, nessa abordagem; e divulgação e acessibilidade do conhecimento produzido na área.

Abre o dossiê, o artigo da professora cubana doutora Laura Domínguez García, docente e pesquisadora da Faculdade de Psicologia da Universidade da Havana, que enfoca o desenvolvimento psicológico como continuidade e ruptura, a partir do conceito vigotskiano de situação social do desenvolvimento. Em uma perspectiva ainda pouco abordada dentro da psicologia brasileira, trata do ponto de vista dialético a relação entre sujeito e o meio social.

O texto que se segue, da professora doutora Gloria Fariñas León, vinculada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, traz contribuições importantes para o contexto da educação brasileira, ao analisar e avaliar o resultado da experiência da psicologia e da pedagogia cubana, acumulada ao longo de quase cinquenta anos de pesquisa teórica e prática, em relação ao ensino desenvolvimental na perspectiva histórico-cultural.

Os professores doutores José Zilberteín Toruncha (Universidade Talamanga – México) e Silvia Olmedo Cruz (Serviços Educativos Integrados ao Estado do México) expõem uma revisão dos fundamentos da concepção de didática desenvolvimental, elaborada por docentes e pesquisadores cubanos nas últimas décadas, com base na realidade histórico, social, cultural e econômica de Cuba e que levaram ao estabelecimento das bases de um ensino que tem como foco uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Os dados apresentados e as ponderações teóricas são de grande confiabilidade, uma vez que um dos autores foi um dos principais protagonistas da implantação desse modelo de ensino no sistema educativo cubano nos últimos 20 anos.

O quarto artigo, do professor doutor Ruben de Oliveira Nascimento, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, analisa as contribuições teóricas de Lev Vigotski para a educação, mais particularmente, o uso de meios visuais no processo de ensino, tendo em vista seu papel no desenvolvimento do pensamento do estudante. Em sendo assim, traz uma abordagem psicológica como contribuição para o debate pedagógico, tratando ambas dimensões na sua unidade dialética

Com enfoque para as contribuições de Vasili V. Davydov, o artigo da professora doutora Josélia Euzébio da Rosa (Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina), do professor doutor Ademir Damazio (Universidade Estadual de Santa Catarina) e da professora Cristina Felipe Matos (Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina), aborda os princípios didáticos propostos por esse teórico russo para a interpretação de problemas matemáticos. O texto permite apreender aspectos da teoria de Davydov, com destaque para suas contribuições didáticas para um ensino desenvolvimental, por meio do qual são analisadas as tarefas de estudos propostas por Davydov nos livros didáticos e de orientação ao professor, por elaborados.

O sexto artigo, dos doutores Yulia Solovieva e Luis Quintanar Rojas, da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla – México, e dos mestres Luz del Carmen Tejeda (Colegio Kepler, Docente preescolar SEP – Puebla) e Emelia

Lázaro García (da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla – México), apresenta uma proposta para o uso do jogo de papéis na educação infantil, com o objetivo de analisar a influência dessa atividade no desenvolvimento das neoformações próprias desse período e que preparam a criança para sua inserção na escola. Embora valha-se dos aportes psicológicos para fundamentar a proposta apresentada, o enfoque está nos aspectos da neuropsicologia e psicologia pedagógica, bem como da pesquisa de caráter formativo como elementos interventivos para a aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes.

O artigo que encerra o dossiê, de autoria dos organizadores que aqui se apresentam, professores doutores da Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, sela o debate proposto apresentando um panorama das pesquisas e produções sobre didática no Brasil, de modo a caracterizar o lugar que ela tem assumido, enquanto área de conhecimento, no âmbito investigativo no país. Lamentavelmente, conclui-se que no interior das linhas de pesquisa vinculadas aos programas de pós-graduação em educação, nas quais o ensino e a aprendizagem se constituem objeto de estudo, pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática. A caracterização da área e o estado da arte empreendido nas páginas finais deste dossiê revelam as necessidades regionais, produzindo um diagnóstico nacional que poderá auxiliar na elaboração de propostas, projetos e políticas educacionais de intervenção, nas diferentes regiões e no Brasil como um todo, além de balizar uma discussão sinalizando para as fragilidades, lacunas e demandas de redirecionamentos indicados para esse campo.

Um olhar para o conjunto de textos aqui reunidos permite constatar que se, por um lado, as discussões ressaltam a relevância da relação entre desenvolvimento e as condições necessárias para o ensino e a educação, tanto numa perspectiva psicológica, quanto didática; por outro, o estado da arte sobre didática no Brasil revela drasticamente a fragilidade das pesquisas no campo da didática, bem como a ausência dessa unidade.

Com votos de que as discussões aqui apresentadas contribuam para novos estudos e reflexões sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, desejamos a todos uma leitura mobilizadora das emoções e atividades educativas que nos acercam.

Andréa Maturano Longarezi  
Roberto Valdes Puentes  
Organizadores do Dossiê



## EL DESARROLLO PSICOLÓGICO HUMANO COMO PROCESO DE CONTINUIDAD Y RUPTURA: LA “SITUACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO”

Laura Domínguez García\*

### Resumen

Presentamos una caracterización de la Edad Escolar, la Adolescencia y la Juventud en base a la “*situación social del desarrollo*” como categoría básica del Enfoque Histórico Cultural, la cual nos permite mostrar como el desarrollo psicológico humano es un proceso de continuidad y ruptura, un proceso revolucionario que ocurre a saltos, un proceso donde se producen cambios cualitativos y que transcurre en espiral hacia niveles superiores de conquista de la autodeterminación por parte del sujeto, en función de transformaciones que se producen en los sistemas de actividades y comunicación en los que se desarrolla su vida y en las principales formaciones psicológicas que se consolidan hacia el final de cada edad conservando la historia de su desarrollo.

**Palabras claves:** Situación social del desarrollo. Sistemas de actividades y comunicación. Formaciones psicológicas.

### Abstract

In this paper, we stand a characterization of primary school Age, Adolescence and Youth based on the “*social situation of development*” as a basic category of Historical Cultural approach, which allows us to show how the human psychological development is a process of continuity and break, a revolutionary process discontinuously, a process in which qualitative changes occur and set in spiral to higher levels of acquisition of self-determination by the subject, based on transformations happening in systems of communication and activities and main psychological formations consolidated at the end of each age preserving the history of its development.

**Key words:** Social situation of development. Systems of communication and activities. Psychological formations.

---

\* Doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana. Professora na Faculdade de Psicologia da Universidade de La Habana, Cuba. *E-mail:* ldominguez@psico.uh.cu

## Introducción

El *principal propósito de este trabajo* es presentarles – en apretada síntesis – cómo apoyándonos en la categoría de “*situación social del desarrollo*” se muestran las principales tendencias del desarrollo psicológico humano en las diferentes etapas que abarca este proceso, lo que avala el valor explicativo – teórico y metodológico- de dicha categoría para la interpretación de las regularidades del desarrollo en cualquier edad psicológica.

A partir del análisis de la “*situación social del desarrollo*” podemos mostrar que el desarrollo psicológico humano es un proceso de continuidad y ruptura, un proceso revolucionario que ocurre a saltos, aun cuando tiene momentos de retroceso; un proceso que analizado desde una perspectiva epistemológica materialista y dialéctica, va en una dirección progresiva, no tratándose de una simple sumatoria o acumulación de cambios cuantitativos, en tanto sus fuerzas motrices son las contradicciones; un proceso donde se producen cambios cualitativos que transcurre en espiral hacia niveles superiores de conquista de la autodeterminación por parte del sujeto, conservando la historia de su desarrollo.

En mi interpretación, la “*situación social del desarrollo*” como categoría básica del enfoque histórico cultural (VYGOTSKI, 1987; 1984; 1982; 1935) apunta a las transformaciones que se producen en los sistemas de actividades y comunicación en los que se desarrolla la vida del sujeto, así como a las principales adquisiciones del desarrollo psicológico y de las formaciones de la personalidad que se consolidan hacia el final de cada período; de ahí su significación teórica y metodológica para la Psicología del Desarrollo, como disciplina científica empeñada en descubrir las regularidades de este proceso (DOMÍNGUEZ, 2007).

En función de las consideraciones anteriores presentaremos a continuación una caracterización de la Edad Escolar, la Adolescencia y la Juventud, por ser aquellas que resultan más cercanas a mi práctica profesional y en las cuales se producen cambios significativos en el proceso de formación de la personalidad.

### 1. Sistema de actividades

La *edad escolar* se inicia con el ingreso en la escuela, importante momento en el proceso de desarrollo de la personalidad, el cual trae aparejado

un cambio trascendental de la manera en que transcurría su vida del niño en el período anterior; es decir, en la edad preescolar. En cuanto al *sistema de actividades* surge por primera vez una **actividad formal o institucionalizada**. Nos referimos en este caso a la actividad de estudio. La actividad de estudio, núcleo de la actividad escolar, es una actividad seria, socialmente importante y obligatoria. Su principal objetivo es promover la asimilación por parte del niño de un sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, así como la formación de cualidades psicológico-morales. La escuela se convierte entonces en el primer peldaño del proceso de preparación del niño para lograr determinada “competencia” en su futura vida adulta.

En la **adolescencia** vemos que el adolescente continúa asistiendo a las instituciones de la enseñanza media con carácter obligatorio. Sin embargo, y a diferencia lo que acontece en la edad escolar, en la adolescencia la actividad de estudio cambia tanto por su contenido como por su forma e impone al adolescente la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de los conocimientos, proceso que se aun torna más complejo en la edad juvenil.

En la **juventud** la actividad de estudio adquiere un carácter científico-profesional sobre todo para aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior. En este caso, deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización. También el joven puede decidir dedicarse por entero a determinada actividad laboral o combinar el estudio con el trabajo, y no puede obviarse la posibilidad de que existen jóvenes desvinculados de ambas actividades, por lo que en la juventud es más diverso el espectro en el análisis de todos los componentes de la “situación social del desarrollo”.

En lo relativo a la **actividad informal o no institucionalizada**, tenemos que en la **edad escolar** el niño comienza a participar en actividades extraescolares de diversos tipos (científicas, deportivas, culturales y recreativas), algunas de ellas, como en el caso de nuestro país, como resultado de su pertenencia a la organización de pioneros, lo que contribuye al desarrollo de intereses variados. La actividad de juego se complejiza y amplía, ya que continúa desarrollándose el juego de roles propio de la edad preescolar y, además, aparece un nuevo tipo de juego: el juego de reglas.

En la **adolescencia** la elección de las actividades que se realizan en el tiempo libre está condicionada en gran medida por los intereses del grupo de coetáneos. Puede suceder que alguna de estas actividades sea altamente

motivante para el adolescente y llegue a relegar las actividades vinculadas a la escuela a un segundo plano. También pueden encontrarse o no vinculadas con la profesión a la que piensan dedicarse en el futuro.

En la *juventud* la vida cultural y recreativa se encuentra relacionada fundamentalmente a espacios externos al centro de estudios o laboral. Según I. S. Kon (1990), la lectura, el cine y la televisión se encuentran entre las actividades preferidas en este grupo evolutivo y, en ocasiones, su gran dispersión de intereses les ocasiona dificultades en la organización y distribución de su tiempo. En investigaciones realizadas bajo nuestra dirección se constatan estas limitaciones en lo relativo a la planificación y empleo del tiempo (ÁGUILA, 2005; HERNÁNDEZ, 2006).

## 2. Sistema de comunicación

En su trabajo titulado “La crisis de los siete años” Vygotski (COLECTIVO DE AUTORES, 2003, p. 60) hace referencia a los cambios que se producen en el organismo del niño alrededor de esta edad, ya que es “... la edad del cambio de dientes, del estirón”. Estos cambios biológicos, unidos a las nuevas condiciones que enfrenta el niño en sus sistemas de actividad y comunicación, poseen una importante repercusión psicológica. Al respecto escribe: “El rasgo más importante de la crisis de los siete años es, a nuestro juicio, la diferenciación incipiente de la faceta interior y exterior de la personalidad del niño”, que provoca una “intensa pugna de vivencias.” (VYGOTSKI en COLECTIVO DE AUTORES, 2003, p. 61). El principal resultado de este proceso en la *edad escolar* es pérdida de la espontaneidad e ingenuidad típicas del pre-escolar.

La pérdida de la espontaneidad significa que incorporamos a nuestra conducta el factor intelectual que se inserta en la vivencia y en el acto directo, lo que viene a ser el polo opuesto de la acción ingenua y directa propia del niño (COLECTIVO DE AUTORES, 2003, p. 61).

Esta nueva potencialidad del desarrollo infantil es calificada por Vygotski como “vivencia atribuida de sentido”, en la medida en que por primera vez el niño tiene conciencia del significado de sus vivencias, estas se generalizan y aparece la “lógica de los sentimientos”.

El sistema de interrelaciones con quienes le rodean coloca al escolar en una nueva “posición social”, condicionada no de manera lineal por su “posición objetiva”, sino por un conjunto de exigencias que se derivan de ella. En este sistema de comunicación destacaremos, en primer término, las relaciones con los **adultos**. En la escuela aparece una nueva figura de gran importancia en el sistema de interrelaciones del niño, cuya valoración acerca de la conducta del escolar tendrá un gran impacto en la esfera emocional del mismo, sobre todo en los primeros grados. Nos referimos en este caso al **maestro**, quien desde el ingreso del niño en la escuela y aproximadamente hasta el 4to Grado se convierte en una autoridad sagrada para los escolares (BOZHOVICH, 1976). Sus criterios influirán de forma decisiva en el desarrollo de la autovaloración del escolar, y de la aceptación o rechazo que el maestro le demuestre al niño, dependerá, en buena medida, el bienestar emocional de este.

Por su parte los **padres** también exigen al escolar el cumplimiento de sus responsabilidades. La actitud que asuman ante la ejecutoria de su hijo en la escuela contribuirá a estimular o disminuir los intereses del escolar por la actividad de estudio. Se ha constatado que muchos problemas de aprendizaje y determinados problemas de conducta frecuentes entre los escolares se asocian a situaciones familiares inadecuadas, donde existen conflictos, ausencia de las figuras paternas, carencia afectiva, etc.

Al analizar el *sistema de comunicación* en la **adolescencia** observamos que resulta prácticamente inevitable que se produzcan conflictos entre adolescentes y adultos. A esto se suma el hecho de que a partir del 4to grado el ocupar el lugar al que aspira el escolar dentro de su grupo de coetáneos, comienza a convertirse en el motivo fundamental de la conducta (BOZHOVICH, 1976). Por esta razón, los **adultos** dejan de ser autoridades sagradas en comparación con la etapa precedente.

Los adolescentes desarrollan una mayor criticidad en la valoración de los maestros y de sus padres. Esta valoración es poco reflexiva y también tiende a ser rígida, dado el carácter dicotómico del pensamiento en este período, así como por la insuficiente consolidación de algunas formaciones motivacionales de la personalidad. En el caso de los **maestros** su aceptación por parte de los adolescentes va a depender en mayor medida de su estilo de comunicación que de su preparación técnica, entendida como excelencia académica en la materia o materias que imparte. En cuanto a las relaciones con los **padres** podemos señalar que al inicio de la etapa el adolescente

continúa muy centrado en su seno familiar, pero al producirse los cambios biológicos – también denominados transformaciones puberales-, y en especial el proceso de maduración sexual, tanto adolescentes como padres valoran el mayor nivel de madurez logrado por los primeros y sus potencialidades para la independencia (YEMI, 2006; HUMARAN, 2009).

El *conflicto adulto-adolescente* (PETROVSKY, 1980) tiene como principal causa la divergencia de opiniones de adultos y adolescentes en cuanto a los derechos y deberes de estos últimos. Esta divergencia se encuentra condicionada por factores objetivos y subjetivos: el adolescente ocupa una posición social intermedia, continúa dependiendo económicamente de los padres, aún asiste a una institución escolar con vistas a lograr la preparación necesaria para su futuro y, en ocasiones, muestra conductas infantiles o rasgos de inmadurez. Para atenuar este fenómeno o solucionarlo se deben producir cambios en el estilo de comunicación del adulto hacia el adolescente. El adulto debe combinar la dirección firme y consecuente de sus exigencias al comportamiento del adolescente, con la flexibilidad necesaria y racionalidad de estas.

Una vez analizado en el conflicto adulto-adolescente pasamos a caracterizar la llamada *crisis de la adolescencia*. Para los psicólogos de orientación marxista la *crisis de la adolescencia* es una *crisis de carácter psicológico*, en tanto reflejo cognitivo y vivencial de la falta de correspondencia que se produce entre las crecientes potencialidades físicas y psicológicas del adolescente y las posibilidades reales con que cuenta para su realización, en el contexto de los sistemas de actividades y comunicación donde transcurre su vida. La crisis es valorada como fuerza motriz del desarrollo, por lo que los psicólogos marxistas enfatizan en su aporte o influencia favorable sobre este proceso.

En la *jventud* las relaciones con los *adultos* se basan igualmente en la valoración crítica de sus cualidades psicológicas y morales que realiza el joven de sus padres y maestros, pero esta valoración posee un mayor nivel de argumentación que en la adolescencia y es mucho más flexible. En cuanto a los *maestros*, los jóvenes tienen en cuenta su competencia profesional, además de sus cualidades personales y su estilo de comunicación, prefiriendo el que se sustenta en el diálogo y el respeto mutuo. En lo que respecta a la relación con los *padres*, el joven logra una mayor independencia emocional de la familia en comparación con el adolescente. Los padres

constituyen modelos de conducta, pero de manera más mediatizada que en etapas anteriores. O. Kraftchenco (Citada por Domínguez G., L., 2003a) se observó que los padres constituyen modelos subjetivos para la estabilidad del comportamiento moral y específicamente de la conducta honesta, en aquellos jóvenes que poseen un mayor nivel de desarrollo moral.

Continuando nuestro análisis podemos señalar que el sistema de comunicación incluye, de forma especialmente relevante, las relaciones con los *coetáneos o iguales*. En la *edad escolar* la posición que el niño ocupa en el *grupo de coetáneos o iguales* y su sistema de interrelaciones tienen una importante influencia en el desarrollo de su personalidad, sobre todo a partir del 4to grado. En este sentido, L. I. Bozhovich (1976) considera que el encontrar en el grupo el lugar al que se aspira se convierte en motivo fundamental de la conducta a finales de la *Edad Escolar*. Esta motivación por alcanzar el lugar deseado entre los iguales, como veremos posteriormente, pasa a un primer plano en la adolescencia.

En la *Adolescencia* los sujetos pasan más tiempo con sus compañeros que en el seno familiar, por lo que sus valores y normas de conducta van a estar determinados, en buena medida, por el carácter de estas interrelaciones, tanto en el grupo formal como en el espontáneo o informal. La necesidad de ocupar el lugar deseado o lugar al que aspira en su *grupo de coetáneos o iguales*, desempeña un importante papel en el desarrollo armonioso de la personalidad en esta etapa, ya que el equilibrio y bienestar emocional del adolescente dependerá de que logre este propósito y de la aceptación que alcance dentro del grupo. L. I. Bozhovich (1976) explica diferentes fenómenos del comportamiento de los adolescentes como son el conformismo y el negativismo y la llamada “persecución de la nota”. Muchos adolescentes se empeñan en obtener altas calificaciones en la escuela, aún cuando éstas no sean resultado de su preparación académica ni de sus conocimientos, como medio de obtener prestigio entre sus compañeros de clase. Esta necesidad conduce en ocasiones al fraude académico. La ausencia del reconocimiento deseado por parte de sus iguales puede llevar al adolescente a convertirse en el peor alumno de su aula y por este camino a conductas antisociales que pueden desembocar en la comisión de actos delictivos. Investigaciones realizadas por M. A. Alemanski y G. G. Bochkarieva (KON, 1990) así lo demuestran.

El desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la *juventud* y la necesidad de independencia mejor estructurada y fundamentada, a diferencia de lo que ocurre en la adolescencia, permiten al joven mostrarse como un

ser relativamente independiente de las opiniones de su **grupo de coetáneos o iguales**, siendo capaz de enfrentarse abiertamente a determinados criterios, si considera inadecuadas ciertas posiciones, normas o exigencias grupales. No obstante, de manera semejante a lo descrito para la etapa de la adolescencia, estos grupos se convierten en importantes espacios de reflexión, de expresión y conformación de sus puntos de vista y, además, contribuyen a la organización y empleo de su tiempo libre.

La *amistad* constituye otra importante esfera en el *sistema de comunicación*. En la **edad escolar** las relaciones de *amistad* son poco profundas e inestables y la selección del amigo es poco intencional, sobre todo al inicio de la etapa, respondiendo a criterios externos y un tanto casuales, como pueden ser el que dos niños sean vecinos o se sienten cerca en el aula por disposición de la maestra.

Durante la **adolescencia** esta relación de *amistad* se basa en la confianza total, la ayuda, el respeto mutuo y se produce una tendencia a idealizar al amigo por lo que la amistad puede romperse con relativa facilidad. Este hecho está en consonancia con el desarrollo intelectual, porque el pensamiento, como posteriormente veremos, tiende a ser dicotómico y poco flexible. Para D. B. Elkonin (1987), de acuerdo al sistema de periodización del desarrollo psíquico que propone, la actividad rectora en este período es la relación íntimo-personal adolescente-adolescente. Esta relación comunicativa, se distingue por encontrarse basada en un código de camaradería que regula las relaciones entre los adolescentes, bajo las premisas de la ayuda mutua, la confianza total y el respeto. Este código de comunicación se expresa con mayor fuerza y claridad en las relaciones de amistad.

En la **juventud** se produce una búsqueda intensa de la *amistad*, la cual es concebida como una relación afectiva, altamente individualizada, estable y profunda, se rigen por importantes valores morales, como son la honestidad y la lealtad; y a diferencia de la adolescencia, la amistad presenta un carácter más selectivo, diferenciándose los compañeros de los amigos.

Pasando a caracterizar las relaciones de *pareja* como componente del sistema de comunicación tenemos que en la **edad escolar** no existen relaciones de *pareja*, en el sentido tradicional del término, aunque los escolares pueden “enamorar” platónicamente de un adulto o coetáneo.

En el transcurso de la **adolescencia** la aparición de la relación de *pareja* comienza a relegar las relaciones de amistad a un segundo plano. Las

relaciones de pareja en esta etapa tienden a ser inestables, ya que poseen un carácter experimental y contribuyen al desarrollo de la autovaloración o identidad personal y, en particular, de la identidad sexual y de género del adolescente. Esto resulta peligroso, pues los adolescentes no cuentan -en muchos casos- con una adecuada educación sexual, por lo que se constituyen en grupo de riesgo por excelencia para contraer enfermedades de transmisión sexual y también pueden llegar a una maternidad o paternidad precoz para la que no están preparados ni objetiva ni subjetivamente.

En la *juventud* la búsqueda de una mayor estabilidad en las relaciones de *pareja*, constituye una tendencia, aunque el logro de dicha estabilidad y la forma en que cada miembro de la pareja enfoque y proyecte la relación, dependerá de la educación recibida principalmente en la familia respecto a esta esfera. También aflora como tendencia el proyecto de creación de la familia propia, la preparación para el matrimonio y la llegada del primer hijo.

### 3. Nuevas formaciones psicológicas

#### 3.1 Desarrollo intelectual

En la *edad escolar* podemos destacar como importantes adquisiciones del *desarrollo intelectual*, en estrecho vínculo con la influencia que ejerce en el desarrollo psicológico del niño la actividad de estudio, el surgimiento del *pensamiento conceptual empírico*, el desarrollo de los *intereses cognoscitivos*, y el *carácter consciente y voluntario que adquieren los procesos cognoscitivos*, lo cual posibilita al escolar una mayor estabilidad en el control efectivo de su comportamiento.

Pasando a analizar el desarrollo del *lenguaje* podemos decir lo siguiente. El lenguaje hablado de carácter situacional, propio de la edad preescolar, aunque no desaparece totalmente, comienza a ser desplazado por un lenguaje hablado más lógico y coherente. Este lenguaje constituye una premisa y su desarrollo es consecuencia de las exigencias que impone al desarrollo psicológico del niño la actividad de estudio, pues la misma demanda la comprensión por el escolar de diferentes contenidos y la capacidad de expresar lo aprendido de forma comprensible para los demás. Asimismo, por primera vez, el niño comienza a utilizar el lenguaje escrito, hecho que favorece la coherencia del lenguaje hablado, al ponerlo ante la necesidad de estructurar

gramaticalmente, de forma adecuada, sus expresiones verbales. En esta etapa se unen pensamiento y lenguaje, procesos que venían hasta entonces desarrollándose paralelamente, en opinión de L. S. Vygotski (1982). En la *Edad Escolar* el pensamiento adquiere un nivel conceptual, lo que significa que este proceso opera a través de conceptos, los cuales se definen mediante las palabras. De esta forma, el lenguaje mantiene su función comunicativa y comienza a poseer también una función intelectual.

Las clases dirigidas a propiciar la asimilación de la lengua materna y, en general, todas las actividades académicas, deben contribuir al desarrollo del lenguaje del escolar, de su riqueza y coherencia, mediante el control de las respuestas del niño, los ejercicios de composición, etc. Para llevar a cabo de forma adecuada esta tarea, el maestro debe contar con un vocabulario amplio y con habilidades comunicativas adecuadas, en cuanto a expresión y dicción.

En lo que respecta al desarrollo del *pensamiento* podemos señalar que surge el pensamiento *conceptual empírico* que, según Rubinstein (1967) es abstracto por su forma, ya que opera a través de conceptos, a nivel mental, pero empírico por su contenido puesto que la asimilación de todo nuevo conocimiento debe partir de lo directamente perceptible, ya sea del objeto en cuestión o su materialización (representación). A su vez Piaget (1966; 1969) califica este pensamiento como *operatorio concreto*, en tanto surgen un conjunto de nociones y operaciones, como es la noción de conservación de sustancia alrededor de los 7 años, que son acciones interiorizadas y reversibles, las cuales se forman partiendo de situaciones concretas.

Hasta el presente, y en correspondencia con la forma en que se organiza el proceso de enseñanza (tradicional), el pensamiento en la *Edad Escolar* sigue una lógica inductiva en su proceso de formación, por lo que al inicio de esta edad puede presentarse determinada confusión entre los conceptos científicos y las representaciones de la vida cotidiana que el niño ha ido conformando en su desarrollo precedente. El pensamiento conceptual empírico presenta limitaciones: en ocasiones el niño aunque es capaz de aplicar el concepto no logra definirlo, tiene dificultades para diferenciar lo esencial de lo secundario, así como para establecer comparaciones y tiende a las soluciones estereotipadas. Algunos autores consideran que las limitaciones antes descritas aparecen como una regularidad “natural” y no necesaria del desarrollo intelectual en esta edad (DAVIDOV, 1981; GALPERIN, 1987)

y demuestran en el plano experimental que estas características varían al transformarse la enseñanza. Por ejemplo, desaparece la mezcla de conceptos científicos con los de la vida cotidiana, que según L. S. Vygotski (1982), se produce en los inicios de la edad escolar. También en nuestro país algunos investigadores han obtenido resultados semejantes (MARTÍNEZ; FARIÑAS *apud* COLECTIVO DE AUTORES, 1990).

El *desarrollo intelectual* en la etapa de la *adolescencia* se encuentra vinculado en buena medida a la influencia ejercida por el sistema de actividades. En cuanto al desarrollo de los *intereses cognoscitivos* podemos señalar que aumenta la variedad de intereses, y en el tránsito de la adolescencia a la juventud, el sujeto se va tornando cada vez más selectivo e intencional, respecto a las esferas de la realidad hacia las cuales estos se orientan. En la adolescencia surgen *intereses profesionales* sobre la base de los intereses cognoscitivos, pero como tendencia, son inestables.

Pasando a la caracterización del desarrollo del *pensamiento* en la *Adolescencia* podemos decir que el pensamiento conceptual empírico, propio de la *Edad escolar*, se transforma en pensamiento *conceptual teórico*, al decir de S. L. Rubinstein (1967). A este tipo de pensamiento J. Piaget (1966; 1969) lo denomina *inteligencia operatoria formal* o estadio de las operaciones formales. La principal limitación del pensamiento del adolescente es su carácter dicotómico; es decir, su rigidez, en tanto se basa en muchas ocasiones en generalizaciones extremas que obvian los posibles matices en el análisis de cualquier situación.

En la *juventud* los *intereses cognoscitivos* se encuentran un tanto supeditados a los *intereses profesionales*, aunque son variados y responden también a las necesidades culturales del joven. Los jóvenes se orientan hacia el contenido de las asignaturas en mayor grado que hacia sus aspectos externos y prefieren aquellas que promueven su reflexión y los conducen a realizar generalizaciones, a partir de las cuales, pueden dar explicación a determinados hechos concretos. En este período se consolidan los intereses profesionales y pueden convertirse en *intenciones profesionales* (GONZÁLEZ, 1983a).

En la Juventud se consolida el *pensamiento conceptual teórico* propio de la adolescencia. Además, coincidimos con L. I. Bozhovich (1976), quien expresara que en la Juventud, este proceso cognoscitivo por excelencia, adquiere un *carácter emocional personal*. El joven se interesa por la solución de

problemas cognoscitivos generales y por todo lo relacionado con los valores morales e ideológicos, dada su necesidad de autodeterminación y su aspiración a elaborar una concepción del mundo propia. Algunos autores, desde una valoración crítica del sistema de estadios propuesto por J. Piaget, señalan el surgimiento de un pensamiento pos formal basado en mayor medida en una interpretación de la realidad desde la perspectiva de la lógica dialéctica y no de la lógica formal piagetiana (CARRETERO; LEÓN, 1999).

### **3.2 Desarrollo afectivo motivacional**

#### **3.2.1 La autovaloración o identidad personal**

Un importante componente de la esfera afectivo motivacional que se desarrolla en estas etapas es la **autovaloración**, también denominada con el término de identidad personal. Este término hace referencia al concepto que tiene el sujeto sobre su propia persona, el cual elabora sobre la base de sus principales necesidades y motivos. Esta formación posee una función subjetivo-valorativa, relativa a la valoración del sujeto sobre sí mismo y una función reguladora, pues lo impulsa a actuar, en correspondencia con la valoración que tiene de su propia persona (GONZÁLEZ, 1983b). En este sentido, se considera que en la **edad escolar** la función subjetivo-valorativa presenta un mayor desarrollo que la reguladora (ROLOFF *apud* COLECTIVO DE AUTORES, 1987). El niño prefiere que sus resultados sean evaluados por los adultos, lo cual es consecuencia de que el escolar no domina los parámetros a través de los cuales puede autoevaluarse, situación que se transforma progresivamente cuando aprende cuáles son los indicadores necesarios para valorar su conducta y sus resultados. También en nuestro país P. Rico (1987) demostró que el desarrollo del autocontrol, a partir de la utilización por parte de los niños de criterios objetivos para valorar su trabajo, favorece el desarrollo de la autovaloración y la calidad de la ejecución de las tareas. A su vez, A. Amador (1987), constató la influencia que ejercen sobre el desarrollo de la autovaloración las interrelaciones del alumno en su grupo escolar y la estrecha relación de su adecuación con la posición favorable o desfavorable ocupada por el niño en el grupo. Sobre este último aspecto, F. González (1982b) destaca como la valoración social constituye una importante vía de formación de la autovaloración. Esta

valoración cuando se centra en los resultados obtenidos por el escolar, al margen de sus cualidades personales: es decir, del esfuerzo empleado y de las acciones emprendidas para el logro de determinados objetivos, puede conducir al surgimiento de una autovaloración inadecuada, ya sea por sobrevaloración o por sub-valoración que repercutirá desfavorablemente en el aprendizaje y en toda la vida de relación del sujeto con quienes le rodean.

En la **adolescencia** una cuestión central para el adolescente es lograr responderse la pregunta de ¿quién soy?, por lo que la autovaloración puede considerarse como la neoformación correspondiente a esta etapa. En el desarrollo de la **autovaloración** influyen diferentes condiciones como son las transformaciones puberales y su repercusión psicológica, especialmente en la imagen de sí, y en particular, en la imagen corporal; las nuevas exigencias propias de los sistemas de actividad y comunicación típicos de estos períodos y el desarrollo intelectual, asociado a las necesidades de independencia, autoafirmación y comunicación, aún cuando a veces el adolescente tiende a la soledad y al aislamiento para reflexionar sobre sí mismo. En la *Adolescencia* la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales tienen un marcado peso en la autovaloración y en el sentido de autoestima. En este período se integran las funciones subjetivo-valorativa y reguladora de la autovaloración (ROLOFF, 1987). En la *Adolescencia* se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia (BOZHOVICH, 1976), la cual adquiere un carácter generalizado y sirve de sostén al desarrollo de la autovaloración. No obstante, esta aún es inestable e inexacta, pues depende en determinada medida de las valoraciones externas. En sus relaciones interpersonales el adolescente tiende a veces a sobrevalorarse o a considerar que los demás no tienen una valoración adecuada de su persona, ya sea por desconocimiento o porque subvaloran sus cualidades, cuestión que según Kon (1990) a veces es cierta en el caso de los maestros.

En la **juventud** la **autovaloración** resulta más flexible y estructurada que en la adolescencia, lo que indica que esta formación ha ganado en estabilidad y objetividad, sirviendo de apoyo a la elaboración del sentido de la vida o proyecto de vida. El joven confiere mayor importancia a aquellas cualidades vinculadas con el dominio de sí mismo y su proyección futura. La función reguladora de la autovaloración se transforma en autoeducativa, orientando el comportamiento del joven, en su proyección presente y futura, hacia su auto

perfeccionamiento. Esta función autoeducativa le brinda al joven la posibilidad de proponerse tareas dirigidas a su propio perfeccionamiento y de distintas estrategias orientadas al logro de este propósito.

### 3.2.2 El desarrollo moral

En cuanto al *desarrollo moral*, en la *edad escolar* se crean las condiciones para que el niño adquiera determinadas cualidades morales que se convierten en motivos estables de su conducta. Apunta Bozhovich (1976) que para que se produzca este proceso deben estar presentes determinadas condiciones. En primer lugar, que el niño posea un motivo suficientemente fuerte y estable que lo estimule o impulse a poner en práctica determinado comportamiento acorde a la cualidad. En segundo lugar, es imprescindible enseñar al niño aquellas formas de conducta que se corresponden con la cualidad en cuestión, ya que no basta con que el niño se sienta motivado a comportarse de determinada forma, sino que necesita dominar determinados hábitos que le permitan expresar dicha cualidad en su comportamiento. Para lograrlo, la autora recomienda que se le brinden al escolar los medios externos que faciliten la formación e interiorización de la cualidad deseada, en los cuales inicialmente pueda apoyarse.

En la *adolescencia* una de las principales características del *desarrollo moral* es que las cuestiones relacionadas con las reglas y normas vinculadas a las relaciones interpersonales y a la conducta social en general, a criterio de L. I. Bozhovich (1976), ocupan un lugar importante en las reflexiones del adolescente. De acuerdo con lo antes señalado, observamos que el adolescente posee puntos de vista, juicios y opiniones de carácter moral que presentan una relativa estabilidad e independencia de las influencias externas, pero al mismo tiempo estas valoraciones morales no se han convertido aún en convicciones, por lo que pueden ser modificadas en determinados contextos, en especial, bajo la opinión de los coetáneos. Esta regulación moral, determinada todavía en última instancia por exigencias externas, fue denominada por J. Piaget (1971) como moral heterónoma y por su seguidor L. Kohlberg (1978) como moral convencional.

En la *juventud* como expresión del *desarrollo moral* vemos que los conceptos morales se hacen más conscientes y estructurados y el joven logra formularlos correctamente a través del lenguaje. En esta etapa la moral

opera desde lo interno. El sujeto asume la responsabilidad personal de sus acciones basándose en principios morales generales y, a la vez, logra una mayor flexibilidad y argumentación de sus valoraciones morales. Así, la tendencia a la autoafirmación del adolescente, se sustituye, en opinión de Kon (1990), por un auto-análisis más realista y crítico y por la autoeducación de la personalidad, que desde la concepción de Piaget (1971) se traduce en una moral autónoma y de principios auto-aceptados para Kohlberg (1978).

La regulación moral en la *Juventud* resulta más estable, en comparación con la alcanzada etapa de la adolescencia, y esto se debe, en buena medida, al surgimiento de la **concepción del mundo**, considerada por los autores marxistas como neoformación que distingue a esta edad. La concepción del mundo es la representación generalizada y sistematizada de la realidad en su conjunto, de las leyes que rigen su devenir y de las exigencias que plantea el medio social a la actuación del joven; es también la representación del lugar que ocupa el hombre en este contexto, y por ende, la propia personalidad.

La concepción del mundo sirve de sostén a la elaboración del **sentido de la vida**, en tanto sentido de la propia existencia y estrategia a seguir para encontrar el lugar al que se aspira en el cuadro del mundo.

### 3.2.3 Ideales y proyectos futuros

Los **ideales**, formación que también tributa a la regulación moral en la **edad escolar**, son definidos como modelos de gran significación emocional para el niño, ya que se convierten en patrones de evaluación de su propia conducta y de otras personas. En esta etapa los ideales presentan un carácter concreto. El modelo elegido se trata generalmente de alguna persona cercana al niño, fundamentalmente alguno de sus padres. Este modelo se acepta en su totalidad, sin llevarse a cabo una evaluación crítica del mismo, siendo inseparable de la situación en la que actúa. Su elección por parte del escolar es más emocional que racional.

Los **ideales** definidos por Bozhovich (1976) como *modelos emocionalmente matizados e interiormente aceptados* que se convierte en criterio de valoración de la conducta propia y de la de otros, se encuentran representados la **adolescencia**, según la autora, por personajes de la Literatura o de la Historia que han mostrado su valor y autodominio. Es por ello que comienzan a tener un carácter abstracto, en comparación con la *Edad Escolar*, etapa

en la que se caracterizaban por ser concretos. Sin embargo, por existir una tendencia propia de la edad a destacar en el ideal cualidades de carácter moral muy elevadas, a veces los adolescentes no logran o les resulta difícil organizar su conducta atendiendo a las cualidades seleccionadas.

En la *juventud* se produce una búsqueda consciente del ideal, el cual se asume teniendo como base una valoración moral y crítica de sus características. Los *ideales*, al igual que la autovaloración, se convierten en patrón de evaluación del comportamiento del joven propio y ajeno. De esta forma, encontramos como ideales típicos de este período los llamados ideales generalizados, ya que generalmente el joven no elige un modelo concreto o representado por una persona particular, sino que el contenido del ideal coincide con su proyección futura aunque pueden ser formales o efectivos (GONZÁLEZ, 1982 b). Incluso, puede prevalecer un ideal cuya estructura está asociada a un modelo concreto, pero el mismo se asume críticamente y con un alto nivel de elaboración, ya que se abstraen y fundamentan aquellas cualidades del modelo que responden al sistema de necesidades, motivos y exigencias morales, asumidas por el joven. Este tipo de ideal fue denominado por Grichanova (GONZÁLEZ, 1982b) como “ideal concretizado”.

En la *Juventud* se produce una estrecha interrelación entre la identidad personal, los valores y el proyecto de vida (DOMÍNGUEZ, 2003b). En un artículo, escrito en colaboración con L. Ibarra, titulado *Juventud y proyectos de vida* (DOMÍNGUEZ, 2003a, p. 446), entendemos por *proyección futura* “la estructuración e integración de un *conjunto de motivos*, elaborados en una *perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo*, que poseen una elevada *significación emocional o sentido personal* para el sujeto y de las *estrategias* correspondientes para el logro de los objetivos propuestos”.

Desde 1998 hasta la fecha, en trabajos investigativos de diploma y maestría realizados bajo mi tutoría en torno al desarrollo de los *proyectos futuros* en jóvenes cubanos (DOMÍNGUEZ, 2014) se obtuvieron interesantes resultados sobre el tema. En estos trabajos hemos partido de cuatro categorías de análisis que fueron siendo construidas en el propio proceso investigativo y cada una de las cuales es evaluada por distintos indicadores. Dichas categorías son: *contenido del proyecto*: Esfera de los sistemas de actividad o de comunicación al que se orienta. También puede estar referido a la propia persona, *estrategias*: Vías o acciones a partir de las cuales el sujeto piensa alcanzar los proyectos a los que aspira. Pueden presentarse

como *estructuradas*, *parcialmente estructuradas* o *no estructuradas*, *temporalidad*: Momento en el tiempo en que se ubica la consecución del proyecto; es decir, si a *corto plazo* (hasta un año), *mediano plazo* (más de un año y hasta cinco años), *largo plazo* (más de cinco años) o *plazo indefinido* y *obstáculos*: previsión de contingencias que puedan afectar la consecución de los proyectos; ya sean de carácter *interno* (dependen de la intencionalidad del sujeto), *externo* (son independientes de la voluntad del sujeto) o *mixtos* (cuando se mencionan a la vez obstáculos internos y externos).

### 3.2.4 Intereses cognoscitivos e intereses profesionales

En los primeros grados los *intereses cognoscitivos* están muy relacionados con la aprobación del maestro y tienden a orientarse hacia el proceso de estudio. A mediados de la *edad escolar* el niño comienza a interesarse por los resultados de sus acciones y, en la medida en que se hace consciente de sus progresos y de la utilidad de los conocimientos, continúan desarrollándose sus intereses. Ya en los grados terminales los intereses no se dirigen únicamente al conocimiento de determinados hechos, sus causas y las relaciones entre ellos, sino también hacia la solución de problemas, aspecto este último que se consolida en la etapa de la *adolescencia*, mientras en la *Juventud* estos intereses estimulan al sujeto al planteamiento de nuevos problemas.

En el transcurso de la *adolescencia* el problema de la elección de la futura profesión aún no ocupa un lugar central en las reflexiones del adolescente, y aunque pueden existir algunos *intereses profesionales* surgidos sobre la base de los intereses cognoscitivos y docentes, no necesariamente constituyen expresión de una motivación profesional estructurada. En sentido general, la elección de la profesión no se realiza como un verdadero acto de autodeterminación, que implique una decisión consciente e intencional del sujeto. Esta elección en la adolescencia se asocia en buena medida al prestigio social de las profesiones o al vínculo de estas con determinadas asignaturas preferidas.

En la *juventud* se desarrollan intereses profesionales y la elección profesional se realiza basada en la *motivación profesional* del sujeto -término empleado en nuestra tesis de doctorado (1992), basada en las consideraciones de F. González (1983a). Dicha elección debe acontecer como acto de autodeterminación ya que el joven está en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades, partiendo de sus

aspiraciones, y en correspondencia con esta evaluación tomar una decisión más fundamentada, aunque esta elección puede efectuarse también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como son la búsqueda de prestigio social, de aprobación familiar, de bienestar económico, la necesidad de ser útil a la sociedad, etc. (DOMÍNGUEZ, 2003c).

### Consideraciones finales

En la edad escolar, la adolescencia y la juventud las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento en el estudio -como **actividad formal o institucionalizada**- influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad.

En cuanto a la **actividad informal o no institucionalizada** constatamos que se desarrollan diversas actividades en el tiempo libre, las cuales se seleccionan de manera más intencional en la *adolescencia* -aunque muy vinculadas a los intereses del grupo de coetáneos- y en la *juventud como elección personalizada*, en comparación con la *edad escolar*.

El *sistema de comunicación* en las edades en cuestión presenta determinadas características, las cuales permiten captar el movimiento de continuidad y ruptura propio de este proceso:

La *comunicación con los adultos* durante la *edad escolar* se basa en que son considerados por el niño como figuras sagradas, mientras que en la *Adolescencia* se produce una relación polémica, donde el carácter dicotómico del pensamiento del adolescente y todas las características de su "*situación social del desarrollo*" favorecen los conflictos con los adultos, quienes por desconocimiento de las particularidades de la edad y de las condiciones que la provocan mantienen actitudes de intolerancia desde posiciones de fuerza que avivan este conflicto y las manifestaciones externas de la crisis. En la *Juventud*, gracias a la madurez alcanzada por el joven, al surgimiento de su concepción del mundo y a la estructuración del sentido de la vida, la comunicación con los adultos se basa en el respeto mutuo, y la aceptación pasa por una actitud crítica pero a la vez reflexiva del joven, lo que favorece el intercambio comunicativo sobre nuevas bases.

La *comunicación con los coetáneos o iguales* se establece a partir de la inserción de escolares, adolescentes y jóvenes en *grupos* organizados e informales. En la *edad escolar* las normas y valores que regulan las relacio-

nes entre los miembros del grupo de iguales poseen un carácter externo. En la etapa de *adolescencia*, se deriva de la opinión social imperante entre los miembros del grupo, y sólo llegan a operar desde lo interno como proceso autorregulado en la etapa de la *juventud*, gracias al surgimiento de la concepción del mundo como neoformación que tipifica a ese período.

Las relaciones de *amistad* poco profundas, inestables y casuales en la *edad escolar*, pasan en la *adolescencia* por una etapa de idealización y romanticismo, carente de una visión crítica que oriente estos intercambios. En la *Juventud* se crean las premisas para que las relaciones de amistad ganen en profundidad, estabilidad y madurez, dada la capacidad de autodeterminación del joven y la aparición de la concepción del mundo, con su fuerte contenido moral.

Las relaciones de *pareja*, prácticamente inexistentes en la *edad escolar*, cobran gran importancia en la *adolescencia* como medio de autoconocimiento y autoafirmación, aunque tienden a ser promiscuas e inestables. En la *juventud* estas relaciones ganan en estabilidad y se comienza a poner en práctica el proyecto de constitución de la propia familia.

Las regularidades aquí analizadas basándonos en la categoría “*situación social del desarrollo*” se presentan como tendencias y permiten establecer los límites de estas edades, sin desconocer que las mismas se expresan en el sujeto individual de manera particular e irreplicable, en tanto dependen de las condiciones de educación en las que transcurre su vida, de las principales adquisiciones psicológicas logradas en las etapas anteriores y, muy especialmente, de la forma en que él se apropia de las influencias externas y construye activamente su propia subjetividad.

El análisis de estas regularidades debe aún profundizarse desde una visión dialéctica de la relación existente entre los diferentes factores determinantes del desarrollo psicológico, que nos permita una comprensión más amplia y profunda del carácter histórico y social de los diferentes períodos del ciclo vital de desarrollo humano, desde una perspectiva psicológica. Esta tarea constituye una premisa esencial para lograr hacer realidad en la práctica pedagógica y en el proceso de educación de la personalidad, el principio vygotskiano de que la enseñanza precede el desarrollo y lo dirige.

## Referencias

ÁGUILA, R. Y. *Proyectos profesionales y utilización del tiempo*. 2005. 118f. Tesis de Diploma (Graduación en Psicología) – Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba. 2005.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: \_\_\_\_\_. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso. 1987.

CARRETERO, M.; LEÓN, J. A. Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia”. In: PALACIOS, J.; MARCHESI, Á.; COLL, C. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Cap. 19, p. 453-469. Madrid: Alianza Editorial S.A. 1999.

COLECTIVO DE AUTORES. *Psicología del desarrollo del escolar*. Selección de Lecturas. Tomo I. Compiladoras: Ana Luisa Segarte Iznaga, Graciela A. Martínez Campos y María Emilia Rodríguez Pérez. La Habana: Editorial “Félix Varela”, 2003.

\_\_\_\_\_. *Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones*. La Habana: Editora Universitaria. 1990.

\_\_\_\_\_. *Investigaciones de psicología pedagógica acerca del escolar cubano*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación: Cuba. 1981.

DOMÍNGUEZ, G. L. *Proyectos futuros en jóvenes cubanos*. Trabajo presentado en el Evento Internacional Universidad 2014. La Habana, Cuba, 2014.

\_\_\_\_\_. *Psicología del desarrollo*. Problemas, principios y categorías. La Habana: Editorial “Félix Varela”, 2007.

\_\_\_\_\_. *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Selección de lecturas. Compiladora: Laura Domínguez García. La Habana: Editorial “Félix Varela”, 2003a.

\_\_\_\_\_. Identidad, valores y proyecto de vida. In: RIUS, L. F. (Comp.) *Pensando en la personalidad*. Tomo II. p. 93-99. La Habana: Editorial Félix Varela. 2003b.

\_\_\_\_\_. Motivación profesional y personalidad. In: \_\_\_\_\_. *Pensando en la personalidad*. Tomo I. p. 366-415. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003c.

\_\_\_\_\_. *Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes*. 1992. 245f. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 1992.

ELKONIN, D. B. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología Moscú: Editorial Progreso, 1987.

GALPERIN, P. Y. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: \_\_\_\_\_. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

GONZÁLEZ, R. F. *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1983a.

\_\_\_\_\_. *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico -Técnica, 1983b.

HERNÁNDEZ, D. Y. *Proyectos futuros y empleo del tiempo en estudiantes universitarios*. 2006. 173f. Tesis de Diploma (Graduación en Psicología) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 2006.

HUMARAN, B. Y. *Caracterización de la repercusión psicológica de las transformaciones puberales en adolescentes que residen en distintos contextos socioeconómicos*. 2009. 165f. Tesis de Diploma. (Graduación en Psicología) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 2009.

KOHLBERG, L. *Revisiones en la teoría y práctica del desarrollo moral*. San Francisco: Editorial Jossey-Bass, 1978.

KON, I. S. *Psicología de la edad juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.

PETROVSKY, A. V. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1971.

\_\_\_\_\_. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Aguilar S.A. 1969.

\_\_\_\_\_.; WALLON, H. *Los estadios en la psicología del niño*. La Habana: Edición Revolucionaria, 1966.

RUBINSTEIN, S. L. *Principios de psicología general*. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1967.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica. 1987.

\_\_\_\_\_. El problema de la edad. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de la psicología infantil*. Cap. V. Moscú: Editorial Pedagógica, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1982.

\_\_\_\_\_. El problema del entorno. In: \_\_\_\_\_. *Fundamentos de la podología*. Cuarta Conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935.

YEMI, G. G. *Caracterización de las repercusiones psicológicas referidas a los cambios físicos en un grupo de adolescentes cubanos*. 2006. 120f. Tesis de Diploma. (Graduación en Psicología) – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2006.

Data de registro: 21/10/2014

Data de aceite: 22/04/2015

## LA ENSEÑANZA QUE DESARROLLA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA CUBANA

*Gloria Fariñas León\**

### Resumen

Se analizan, las interpretaciones fundamentales de los psicólogos y pedagogos cubanos seguidores del enfoque histórico cultural -de más tradición en estos estudios-, acerca de la enseñanza que promueve mejor el desarrollo de la personalidad. Esta forma particular de comprender y practicar el enfoque histórico cultural que los distingue, data de la década de los sesenta y encuentra sus antecedentes en la historia del pensamiento cubano y en las exigencias del desarrollo sociocultural y económico actual del país. Se destacan por una parte, los requisitos generales, que a juicio de esos autores y de su práctica investigativa, debe reunir la enseñanza para conducir efectivamente dicho desarrollo. En esta parte, se menciona un documento muy importante, que valoramos como la plataforma de la reforma o innovación histórico culturalista de la educación. Por otra parte, se plantean indicadores generales del desarrollo, coherentes con la experiencia de los profesionales cubanos.

**Palabras-clave:** Pensamiento histórico culturalista cubano. Educación. Desarrollo humano.

### Abstract

Analyzes the fundamental interpretations of psychologists and educators Cuban supporters -from the cultural historical approach- of more tradition in these studies, about the education that best promotes personality development. This particular way of understanding and practicing the cultural historical approach that distinguishes them, dating from the sixties, finds its roots in the history of Cuban thinking and the demands of the current socio-cultural and economic development at this country. They stress on the one hand, the general requirements, which in the opinion of these authors and their research practice, education must meet to effectively lead this development. In this part, a very important essay, is valued as a platform for innovation and reform in education from the mentioned point of view. On the other

---

\* Doutora em Ciências Psicológicas na Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou. Professora na Universidad de La Habana. *E-mail:* glofalcon2009@gmail.com

hand, general development indicators arise consistent with the experience of Cuban professionals, pointed out before. All conclusions are intrinsically jointed. Finally, this Cuban experience is characterized in some issues.

**Keywords:** Cuban cultural historical standpoint. Education. Human development.

## Introducción

¿Cómo la psicología cubana, concibe la enseñanza que desarrolla? es una pregunta que no tiene respuesta uniforme, puesto que son diversas las interpretaciones de este problema en el país. Sin embargo, hay un núcleo invariante en la comprensión y explicación del desarrollo humano, que es emblemática del enfoque histórico cultural – sobre todo tomando como punto de referencia a L. S. Vygotski- y motivo de consenso entre los psicólogos y pedagogos más representativos de esta concepción en Cuba (FARIÑAS, 2014).

Quisiera apuntar entonces algunas de las ideas fundamentales que apoyan el punto de vista de esos profesionales según sus prácticas experimentales o cotidianas y los debates en algunos de nuestros foros de intercambio profesional y científico, como pueden ser los de la Cátedra “L. S. Vygotski”<sup>1</sup> de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Centro Latinoamericano de Educación Preescolar (CELEP), de la Fundación Alejo Carpentier y de las convenciones científicas internacionales “Hominis”<sup>2</sup> que se han celebrado en Cuba.

Pero antes de iniciar esta exposición, debo mencionar el ensayo denominado “La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo”<sup>3</sup> (DAVIDOV; SLOVODCHIKOV, 1991), que es un proyecto de obligada consulta porque contiene la crítica a los principios de la Didáctica tradicional desde la perspectiva histórico cultural sobre el desarrollo, a la vez que el fundamento de nuevos principios para reestructurarla dialécticamente, a los efectos de un desenvolvimiento más cabal de la personalidad del estudiante. No obstante, me centraré en la perspectiva cubana, porque desde sus ante-

---

<sup>1</sup> Fundada en 1998 por seguidores del enfoque histórico cultural en el país.

<sup>2</sup> La última fue Hominis 2013, y como de costumbre, se celebraron diversas sesiones para las presentaciones y controversias, organizadas por la Cátedra “L. S. Vygotski”.

<sup>3</sup> Este ensayo fue concebido para la perestroika y se basó en otro inicial más sencillo, elaborado solo por Davidov en los años setenta.

cedentes fundacionales<sup>4</sup>, sobre todo de finales del siglo XVIII y del siglo XIX completo, encontramos suficientes elementos -sin desdorar la obra de aquellos que son su posteridad-, para asumir por convicción un enfoque de naturaleza histórico cultural como el que estamos tratando.

Lo que destacaré expresa la elección, que sobre la base del pensamiento cubano –analizado desde sus fundadores hasta el presente-, hacemos del pensamiento histórico culturalista ruso. Quiere decir que enlazaré las ideas que consideramos fundamentales del enfoque histórico cultural, para dar una visión general e integral de lo que ponderamos. No entraré en aspectos específicos de su instrumentación, aunque señalaré algunas pistas importantes para una enseñanza que contribuya al desarrollo de la personalidad en una escuela que se ocupa de ese desarrollo.

### **Nuestra praxis<sup>5</sup>**

Para poder hablar de abreviadamente sobre la problemática apuntada anteriormente, he decidido, integrar paulatinamente ideas fundamentales, que permiten dar una visión global de la perspectiva cubana en esos seguidores que mencioné. Comenzaré por las razones de la elección del enfoque histórico cultural para fundamentar las exigencias y prácticas en la educación cubana.

Un ejemplo básico de la conjunción de lo histórico y de lo cultural en la concepción vygotskiana, son las consideraciones sobre la educación en la génesis del desarrollo de la personalidad. La educación es un recurso principal de la cultura, que opera a los fines del enraizamiento cultural del sujeto (VYGOTSKI, 1987) y del dominio del comportamiento propio como indicador de su incorporación responsable y creativa a la cultura; es por causa de ella, entendida también como autoeducación, que se genera el desarrollo. Si recordamos el enunciado de lo que Vygotski denominó como la ley genética del desarrollo:

---

<sup>4</sup> Autores cubanos como D. González y G. Arias, han dedicado parte de su obra a este análisis del pensamiento cubano relacionado con el enfoque histórico cultural en el campo de la Psicología.

<sup>5</sup> El enfoque histórico cultural es un buen fundamento para lo que se considera como praxis en la ciencia, puesto que vincula dialécticamente teoría-práctica, no los separa como dos momentos consecutivos o aislados; es la teoría en la práctica, el pensamiento en la acción. En esto pienso que radica el valor metodológico de su aparato conceptual, por esto prefiero hablar en términos de su valor teórico metodológico.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica<sup>6</sup>, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica (VYGOTSKI, 1987, p. 161).

Podemos notar la significación que Vygotski concedió al carácter cultural del desarrollo de la personalidad. En otras palabras, nos dejó ver que la base de lo psicológico – su contenido – y su desarrollo en el ser humano, es cultural<sup>7</sup>.

Este planteamiento histórico culturalista concuerda bastante con preceptos del ideario cubano, tales como “ser cultos para ser libres”. Pienso que en esta máxima martiana, se encierra nuestra filiación inicial con el enfoque, porque este nos explica cómo esa condición de libertad se origina y establece en el sujeto gracias al enraizamiento de este en lo que constituye su matriz: la cultura. La educación como recurso social para enraizar al sujeto en la cultura, se llevó a escala máxima en la historia de Cuba, a partir del triunfo de la Revolución en 1959<sup>8</sup>, que es el periodo que analizo. Los fundadores de la nación y luego la intelectualidad progresista en el país hasta el presente, ha apoyado irrestrictamente tales propósitos. Hasta aquí apunto una doble razón<sup>9</sup> de nuestra convicción sobre el valor del enfoque histórico cultural para la Psicología y la Pedagogía cubanas: el papel concedido a la cultura y a la educación en el desarrollo de la personalidad, que en este caso aparecen enlazados armónicamente en dicha óptica teórica sobre el ser humano. Y si bien existe concordancia con el enfoque histórico cultural original entre dichos psicólogos y pedagogos cubanos, estos encarecen especialmente algunos aspectos del enfoque, porque existe un diálogo con el pensamiento

---

<sup>6</sup> Esa relación intersíquica – ya sea organizada intencionalmente o no – que se expresa en el enunciado de esa ley, es esencialmente educativa. “El mismo proceso de educación siempre se realiza en forma de cooperación...” (VYGOTSKI, 1982, p. 14).

<sup>7</sup> Esto no significa la desconsideración de lo biológico, que para este autor forma una unidad dialéctica con lo cultural en la concepción del ser humano y su desarrollo. En este enfoque si hablamos de lo cultural, se sobreentiende que este anida lo biológico y viceversa.

<sup>8</sup> Desde esta fecha, el país dedicó una importante parte de su PIB a la educación y a la cultura en general.

<sup>9</sup> Más adelante, en las consideraciones sobre el papel de la historia, encontramos la tercera razón de la asunción del enfoque en Cuba.

ruso, desde nuestra idiosincrasia, por tanto su adopción es crítica, no + a pie juntillas.

Vygotski especificaba algo crucial, que no siempre es considerado por los estudiosos noveles del enfoque: "...toda educación constituye una fuente de desarrollo, pero no toda educación es buena, solo la que adelanta el desarrollo..." (1982b, p. 14). Es decir, que la educación debe cumplir determinados requisitos de calidad para provocar tales consecuencias. Acerca de esta sutil observación investigaron bastante sus seguidores, y es a ella que haré referencia con cierto detenimiento por considerarla una de las características representativas del enfoque, tal como se analiza en Cuba. En algunas ocasiones, hago énfasis en prácticas para la enseñanza primaria y secundaria (enseñanza general) y en otras para la enseñanza media superior y la enseñanza superior.

Una educación respaldada por el enfoque histórico cultural, utiliza como pivote el concepto de zona de desarrollo próximo, condición necesaria pero no suficiente para sustentar la enseñanza, de acuerdo con las expectativas de desarrollo humano que despierta esta concepción teórica. Hay que atender el *contenido y propósito cultural* de la enseñanza, la *tarea de aprendizaje y la organización que estos pueden adoptar*, para poder determinar cómo enseñar adecuadamente en las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes. Asimismo, cómo debe respetarse la unidad dialéctica de la actividad y la comunicación en esa organización, pues ambas sustentan los vínculos personales (profesor-estudiante, estudiante-estudiante) que se establecen en el acto educativo, por tanto su orientación armónica<sup>10</sup> debe ser también centro de la intención de cualquier programa de enseñanza. Es la trama entre ellas la que nos permite comprender y explicar, el aprendizaje y sus peripecias. Los distintos momentos de este se estructuran y dinamizan sobre la base de esta unidad. De igual forma ocurre con la enseñanza, quiere decir, que se debe observar cómo se acoplan el aprendizaje y la enseñanza. Al respecto, mis reflexiones:

- La consideración de la necesidad de la educación de la personalidad y de sus procesos (sentimientos, pensamiento, atención, imaginaci-

---

<sup>10</sup> P. Ya. Galperin, por ejemplo, estructuró su método – también los medios para apoyarlo – Para la formación por etapas de las acciones mentales, sobre esta base. Me refiero a la comprensión de la obra de este autor sin caricaturizarla, pero captando sus lados fuertes y flacos.

ón, lenguaje, memoria, entre otros)<sup>11</sup>. Esto significa que el contenido cultural de la educación, expresado en disciplinas del saber o en otros modos de organizar el conocimiento, tiene un valor favorable en la forma y medida que gana el desenvolvimiento de esos procesos, de la personalidad y sus características. Sin embargo, esto no desconsidera que cada sujeto debe apropiarse un determinado acervo cultural para conseguir tales fines, el manejo de un cúmulo de conocimiento que permita, por ejemplo al pensamiento, desenvolverse con agudeza y actualidad; y si habláramos del lenguaje: un volumen de vocabulario activo en el sujeto, que posibilitara riqueza de matices, a los fines de la expresión y de la reflexión.

La educación es entendida en un sentido amplio, también como autoeducación, ambas componen una unidad. Cuando la educación despliega la autoeducación en el sujeto, es posible adelantar el desarrollo, porque como consecuencia de los procesos de autorregulación este puede tornarse sostenido. No obstante, como en cualquier razonamiento histórico culturalista, esta condición no basta, tiene que reunir otros requisitos, como los que son tratados aquí.

- Como condición de un conocimiento refinado o culto se analiza:

*El saber histórico*<sup>12</sup>, parámetro fundamental en el desarrollo (FARIÑAS, 2009) del pensamiento y la comprensión o explicación de los distintos fenómenos y procesos de la realidad. El conocimiento del origen de estos, refina el pensamiento (FARIÑAS, 2005), en tanto lo puede tornar más profundo, pues la historia aporta el fundamento, al mismo tiempo que da la posibilidad de argumentar lo que se razona.

---

<sup>11</sup> La comprensión de la relación proceso-personalidad es similar a visión dinámica todo-parte, que tiene la filosofía dialéctico materialista.

<sup>12</sup> Sería la tercera razón, que une el pensamiento cubano y el pensamiento ruso histórico culturalista.

La profundidad del pensamiento y su nivel de generalización<sup>13</sup>, se asocia al conocimiento de la génesis de las cosas. Asimismo, el condicionamiento histórico del pensamiento, destaca la importancia del hábito de pensar, no de razonamientos básicamente episódicos. Por otra parte, el conocimiento de la historia en el sentido patrio -o de humanidad-, nos aproxima a la mejor comprensión de nuestra identidad como sujetos a la vez que puede – junto a la diversidad del saber histórico-, propiciar el enraizamiento cultural en un contexto social determinado.

*La conciencia crítica*, es considerada como fruto y condición del desarrollo de la personalidad y a la vez como indicador del carácter unitario de la vivencia, que resulta del intercambio creativo (o la cooperación) con los Otros. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la vivencia, no se expresa en la verbalización ingenua de una experiencia emocional, comunicada al Otro o a sí mismo en su fuero interior; se expresa en la creatividad, la criticidad, la profundidad del pensamiento, en la memoria histórica que desarrolle el sujeto, el refinamiento de la sensibilidad hacia lo que piensa, memoriza o hace, entre otras cualidades.

Si tomamos el desarrollo de la conciencia lingüística, podemos percibir claramente las dificultades de nuestra educación para conseguir ese jalón del desarrollo; no se trata de aprender a poner puntos y comas sino a sentir dónde poner cada uno. Se trata de la vivencia de la regla ortográfica no de su simple aplicación. No se trata de saber qué significa el concepto de sinónimo, sino de saber cuándo es necesario, y de que su uso enriquece y embellece el discurso que se elabora. Además, gozar de ese enriquecimiento y su expresión en la elocuencia de las palabras, entre otros tantos ejemplos. Con la matemática ocurre otro tanto, no se trata solamente de saber calcular un resultado determinado a través de fórmulas o reglas, sino de desarrollar también posturas críticas al respecto, por ejemplo, la visión permanente de la unidad de lo cuantitativo y lo cualitativo, el cálculo adecuado “a ojo de buen cubero” como expresión de una sensibilidad matemática, y por tanto, la idea del necesario enfoque matemático de cualquier proyecto que se realice.

---

<sup>13</sup> Hay que tener en cuenta, que a diferencia de las restantes teorías psicológicas del pensamiento, estamos hablando de una generalización teórica, en términos de V. V. Davidov, que como ya apunté es una generalización enjundiosa por combinar dialécticamente lo general y lo particular, dando las diferentes aristas de la realidad, en toda su complejidad. Asimismo, el pensamiento en su despliegue abarca el desarrollo de cierta sensibilidad, gracias a la participación de la conciencia crítica. La conciencia del idioma, por ejemplo, depura la apreciación de la palabra (la ortografía, la comprensión literaria, la composición, etc.).

*La creatividad, y el llamado lenguaje de autor*, (BAKHTIN, 2009), sientan el sello característico de cada sujeto, su identidad o personalidad. Y esa creatividad es crítica, consciente y se apoya en los procesos de generalización con distinto grado de penetración en la comprensión y explicación de la realidad; no es un proceso o un indicador aislado. La creatividad nos indica la manera en que el sujeto asume su desarrollo, la actitud con que obra su situación social del desarrollo<sup>14</sup> y por ende, su zona de desarrollo próximo.

- La independencia como “conclusión” del desarrollo es el centro del concepto de zona de desarrollo próximo<sup>15</sup>, y también manifestación del dominio del comportamiento propio; ella resulta de la integración adecuada -en la personalidad,- de los distintos procesos y sus características (indicadores). Y para ser estudiada a profundidad – o promovida-, debe ser observada esta particularidad, de lo contrario corremos el riesgo de simplificar la comprensión y explicación del desarrollo de la personalidad del sujeto en cuestión.

La independencia, desde el enfoque histórico cultural debe ser estudiada como una consecución adecuada de la mediación entre los procesos (y entre las características de estos): la generalización, la concientización, criticidad, responsabilidad, creatividad, etc. Desde nuestra perspectiva, no se alcanza una verdadera independencia, si esta no es lograda con plena conciencia, responsabilidad y criticidad; y si hiciéramos referencia al resto de las características esenciales del desarrollo de la personalidad, ocurriría lo mismo, pues según la índole de la formación de esas cualidades, será la propensión de la independencia. Este no es el análisis de la independencia que hacen, por ejemplo, los humanistas norteamericanos, en su visión liberal del ser humano, ellos la ven como una característica abstracta,<sup>16</sup> desligada,

---

<sup>14</sup> Es la situación psicológica obrada por el sujeto -en concordancia de algún modo con las exigencias de cada edad-, cuyo tejido de condiciones y dinámica determinan compleja y dialécticamente, su desarrollo (asimismo su zona de desarrollo próximo).

<sup>15</sup> “...Si queremos saber cuánto ha madurado el intelecto dado para una u otra función, podemos ponerlo a prueba por medio de la imitación... en el procedimiento de introducir una prueba con la imitación, cuando el niño, presente en el momento en que otro resuelve la tarea correspondiente, hace después lo mismo por sí solo” (VYGOTSKI, 1987, p. 148).

<sup>16</sup> Propio del holismo en el campo de la Psicología.

por una parte, de la posición que ocupa el sujeto en la sociedad, y por otra, desligada del empalme ontogenético que ocurre entre los distintos procesos y características- de la personalidad, debido al enraizamiento cultural logrado por el sujeto.

Otra razón que hace importante la independencia en el sujeto, es que este puede crear por sí mismo, los recursos para desarrollarse y mantener ese desarrollo de acuerdo con las exigencias del contexto y del momento en que este tiene lugar.

- Esos hitos del desarrollo de la personalidad: el pensamiento complejo dialéctico<sup>17</sup>, la conciencia del idioma, la conciencia matemática, el lenguaje de autor, la conciencia de sí mismo y la autovaloración, entre otras, son denominados *neoformaciones psicológicas*. Estas resumen los logros básicos del desarrollo, y contrastan con los indicadores de eficiencia (en la solución de problemas y tareas) ponderados por el cognitivismo y el conductismo. Las neoformaciones tienen la propiedad de estructurar y reestructurar la personalidad, y por ende, de cambiar su dinámica<sup>18</sup>. El cambio que ocurre con la aparición de estas formaciones es propiamente el salto cualitativo que produce el desarrollo de la personalidad como totalidad. La conciencia lingüística, por ejemplo, es uno de los grandes jalones del desarrollo de la personalidad, y base para el desarrollo de la conciencia humana en general.

No caben entonces las formulaciones instrumentalistas del contenido de la educación, pues no se trata de acercar el enfoque histórico cultural al conductismo. El método de análisis<sup>19</sup> – base de un raciocinio dialéctico e inspirado en el método de C. Marx-, tan destacado en las experiencias de P. Ya Galperin (GALPERIN, 1958) y de sus seguidores, (DAVIDOV, TALIZINA, entre otros), nos hace notar como se expresa esa perspicaz idea de adelantar el desarrollo. La educación conductista y cognitivista<sup>20</sup> – en todas sus versiones –, puede promo-

---

<sup>17</sup> Pensamiento teórico para V.V. Davidov (1981).

<sup>18</sup> En el enfoque histórico cultural, la estructura y la función se asumen como una unidad dialéctica (estructura-función).

<sup>19</sup> Típico del tercer tipo de orientación o del tercer tipo de aprendizaje en el fomento del desarrollo de la personalidad.

<sup>20</sup> Propia del primer tipo y del segundo tipo de aprendizaje analizado por este autor.

ver el desarrollo, si el estudiante construye por sí mismo, métodos de análisis con determinados niveles de generalización, al margen de la orientación de esa enseñanza escolarizada; cosa posible porque la educación no actúa linealmente sobre el desarrollo. No obstante, no todos los sujetos son capaces por sí solos de salirse del esquema de la educación tradicional y lograr el camino propio, estos son excepciones, no la generalidad. En parte es por esto, que han surgido genios y talentos aún en las épocas de la educación más escolástica y autoritaria. Pero esas prácticas son válidas para sociedades en que el ser culto es un fenómeno de élites, no para una sociedad como la cubana que tiene las mejores aspiraciones de cultura para todos sus ciudadanos, sin distinción alguna.

En un sistema de educación de tantas oportunidades como el nuestro, esto debe ser planeado y practicado cuidadosa y conscientemente en cada etapa de trabajo, pues de lo contrario, puede multiplicarse y propagarse -quizá como en ningún otro caso-, aquellos aprendizajes que no ocasionan el desarrollo esperado. En nuestro país ha ocurrido en alguna medida este fenómeno, cosa que nos disgusta en mayoría, por supuesto sin desconsiderar nuestros logros tangibles y la tendiente superación de las dificultades, que tuvieron origen en los primeros años de la década del noventa<sup>21</sup>.

Cuando hablamos de una educación que promueve el desarrollo, nos estamos refiriendo a una educación orientada a las bases referidas hasta aquí. Como se puede notar, el sujeto eficiente que reclaman el conductismo y el cognitivismo, no es el modelo de sujeto que motiva a una educación sustentada en el enfoque histórico cultural, si hablamos de la perspectiva de la Psicología cubana, y dentro de esta de esos psicólogos -y pedagogos- de más tradición en este enfoque. No es que se desconsidere la eficiencia, es que esta se analiza con el sustento de otros fundamentos como los destacados anteriormente.

- La organización que hace el maestro de la actividad-comunicación, a través de métodos y medios de enseñanza y de aprendizaje, es otra cuestión a considerar. Hay que destacar *el papel del grupo*, relativamente poco profundizado desde el enfoque histórico cultural, pero tan necesario para comprender más a fondo, la naturaleza del

---

<sup>21</sup> Debido a la migración de maestros, hacia otros sectores de trabajo mejor remunerados, en ese momento de crisis del campo socialista.

aprendizaje y su relación dialéctica con el desarrollo (la zona de desarrollo próximo, etc.).

Es característico de los autores cubanos la solución de las insuficiencias en los estudios sobre los grupos desde la óptica vygotskiana, con los hallazgos de otros autores de orientación marxista como pueden ser E. Pichón Rivière y sus continuadores, en las consideraciones sobre el vínculo y la teoría del grupo operativo (PICHÓN RIVIÈRE, 1995). Consideramos que estos logran complementar los vacíos que apreciamos en los estudios histórico culturalistas, entre los que se alcanza un buen acople sin los peligros del eclecticismo asistemático.

No ocurre así, con experiencias como las humanistas de corte existencial, que resaltan el papel de los intercambios personales (de la empatía, entre otros procesos), lo que es necesario pero insuficiente para un continuador de la concepción histórico culturalista, porque significa – en su sistema de pensamiento – recortar la vivencia de la situación social del desarrollo. Los programas de desarrollo basados en esa óptica, no ponderan orgánicamente la cultura y la historia en su aparato conceptual. Otro ejemplo contrastante, puede ser el de aquellas concepciones que destacan el papel del Otro, del grupo de coetáneos y de la ayuda, lo que también resulta insuficiente para ser declarada histórico culturalista. Al respecto, apunto una cita de Vygotski, que nos habla del peso de la comunión entre los seres humanos. Decía:

através de los demás...nos convertimos en nosotros mismos...esta regla tiene que ver no solo con la personalidad en su totalidad, sino también con la historia de cada una de las funciones por separado... La personalidad se convierte para sí en lo que ella es para los demás, a través de lo que ella le presenta a los demás (VYGOTSKI, 1987, p. 160).

Sin embargo, agregaba el siguiente razonamiento en otra de sus obras:

el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica...En

última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años (VYGOTSKI, 2001, p. 113).

Esta aparente contradicción entre el papel de la experiencia colectiva y el papel de la experiencia individual, solo nos hace ver el lugar del sujeto del desarrollo, y la importancia de pensar a partir de estas ideas, el rol del profesor en la enseñanza. En relación con esto, preguntaba:

Al otorgar tan excepcional importancia a la experiencia personal del alumno ¿podemos acaso anular el papel del maestro? ¿Podemos reemplazar la fórmula anterior “el maestro lo es todo, el alumno nada” por la inversa: “el alumno lo es todo, el maestro nada? (VYGOTSKI, 2001, p. 114).

Y respondía:

De ninguna manera. Si desde el punto de vista científico negamos que el maestro tenga la capacidad mística de “modelar el alma ajena”, es precisamente porque reconocemos que el maestro posee una importancia inconmensurablemente mayor (VYGOTSKI, 2001, p. 114).

Y si bien el maestro resulta ser impotente en cuanto a la influencia directa sobre el alumno, es omnipotente en cuanto a la influencia indirecta sobre él, a través del medio social. El ambiente social es la auténtica palanca del proceso educativo, y todo el papel del maestro consiste en manejar esa palanca (VYGOTSKI, 2001, p. 115).

Estas citas acerca del papel del profesor en la educación y su método de trabajo, son claras y sugestivas sobre cómo se debe dirigir el desarrollo, tanto grupal como individual de los estudiantes. Y aunque no es esto lo que prima en nuestras aulas por razones diversas, sigue funcionando como principio y finalidad de todos aquellos psicólogos y pedagogos cubanos, que han tenido una experiencia práctica de enseñanza basada en el enfoque histórico cultural, sobre todo de aquellos que han profundizado en la investigación tanto experimental como teórico metodológica. Pienso que además, esto nos ayuda a rectificar la

aplicación ingenua que a veces se hace, de las técnicas grupales como método de enseñanza, supuestamente según este enfoque.

## **Conclusión**

Considero puede ser ilustrativo, expresar algunas de estas ideas sobre la organización de la actividad y la comunicación en la enseñanza, aunque sea como apuntes, para un patrón de calidad que siga esta concepción teórico metodológica. Esto serviría, como orientación al investigador o al profesor en su acción y, como aspectos para el debate sobre la instrumentación del proceso educativo. Tomaré la unidad actividad-comunicación y pensaré en el aula, para el ordenamiento de las proposiciones. Estos criterios de calidad, nos pueden indicar cuán cerca o cuán lejos podemos estar de lo aconsejable, siempre a sabiendas de las *particularidades de la edad* de los estudiantes que dirigimos, porque esto hace variar la el planteamiento, entre otros aspectos, de las tareas de aprendizaje, no necesariamente su contenido. El patrón se ha ideado a partir de lo que es posible lograr, sobre todo en los niveles de enseñanza superior y media superior.

## **El profesor**

### **En el planteamiento de las tareas de aprendizaje (actividad)**

Demuestra dominio del campo del conocimiento que lo ocupa, tiene una aproximación culta a la comprensión de la realidad y manifiesta compromiso con el desarrollo humano.

Combina la explicación del conocimiento con la tarea de construcción de conceptos, principios, valoraciones y el despliegue de acciones diversas por los estudiantes, con predominio de lo segundo. Se convierte en un co-pensador del grupo, en un coordinador de las actividades, más que un trasmisor de información.

Plantea a los estudiantes tareas y actividades de distinto grado de complejidad, que exigen la reflexión, al mismo tiempo que la aplicación del conocimiento, en dependencia de las características de la materia. No simplifica el conocimiento con fines didácticos, aborda la realidad tal como es. Esa construcción del conocimiento, destaca en la propia acción del es-

tudiante, el valor del pensamiento teórico, tal como lo referí; asimismo, los riesgos del positivismo y el pragmatismo para el conocimiento profundo (la esencia) de la realidad.

Con lo anterior, propicia en los estudiantes, el desarrollo de un método de análisis o reflexión, de búsqueda de información, de solución de problemas, de estudio o de trabajo. Y dentro de ese proceso de reflexión y construcción del conocimiento, solicita que el estudiante busque o descubra el vínculo teoría-práctica, como parte de esa tarea de elaboración. Evita la charlatanería, a la vez que fomenta una mentalidad de productor, cualquiera que sea la esfera del conocimiento que se trate.

Promueve, al mismo tiempo entre los estudiantes, juicios valorativos fundamentados en criterios de análisis, que contribuyan a la manifestación y al desarrollo de valores en los mismos y la coherencia de su comportamiento.

Capta el interés de los estudiantes, por la sistematización del conocimiento (concepciones, conceptos, principios, valoraciones, habilidades, hábitos) engranada con la experiencia de estos, y que conlleve la formulación de conclusiones en distinto grado de generalización. También así, puede darle peso a los productos de la actividad de estudio que considera como obra personal del estudiante.

Promueve el hábito de la lectura, mediante esas tareas a realizar en grupo e individualmente. Asimismo, los intereses cognoscitivos y la creatividad del estudiante, a través de las propias tareas y del clima de la comunicación. Al mismo tiempo, incita la responsabilidad del estudiante a través de la actividad académica (rigor, puntualidad, buenos hábitos de trabajo, etc.) y extracadémica.

Utiliza criterios de evaluación coherentes con los diferentes indicadores del desarrollo de la personalidad. Por ejemplo, si tomamos la dimensión lingüística de ese desarrollo (FIGUEROA, 1983), el volumen del vocabulario es un indicador importante del aprendizaje realizado que no se puede descontar; pero lo que nos revela el desarrollo alcanzado en esta dimensión, es la presencia de una conciencia idiomática que permita apreciar los valores de la lengua (digamos para la comprensión, la expresión, la composición), el gusto por la buena literatura de todo tipo y que consolide el lenguaje de autor.

## **En la creación de un clima grupal propicio para el desarrollo**

Plantea claramente la tarea de aprendizaje y su contenido. Exige rigor en el aprendizaje, no “infantiliza” el proceso, para adaptarse al desarrollo conseguido por el estudiante hasta el momento (desarrollo actual o real en términos de Vygotski). Tira del desarrollo hacia su “zona” próxima.

Organiza el trabajo colaborativo de los estudiantes en el aula, asesora y retroalimenta las acciones y la discusión. Mantiene un clima de debate en la clase y a la vez un clima de confianza y respeto mutuo.

Promueve la cooperación a la vez que respeta la individualidad de los estudiantes. Acepta la creatividad de estos y la diversidad de criterios. No los sermonea, ni los culpabiliza. Propicia la construcción de soluciones en grupo.

Causa generalmente aquella disciplina que se apoya en la dedicación de todos los estudiantes a la tarea de aprendizaje, no en la imposición que él pudiera ejercer dada su ascendencia sobre el grupo.

Identifica las resistencias al aprendizaje de los estudiantes y el tratamiento adecuado para superarlas en un clima de democracia y creatividad.

Sabe despertar y orientar la curiosidad de los estudiantes por saber la verdad de las cosas y evade la trivialidad. El ambiente que crea resalta el valor de la cultura, aviva el estudio y el esfuerzo por saber y producir. El aprendizaje así lo requiere.

## **Los estudiantes**

Comprenden la problemática (contenidos, tareas, instrucciones, etc.), a través de su propia actividad (construcción del conocimiento) en el grupo total, en equipo o individualmente, bajo la guía del profesor. No toman simplemente notas de clase.

Construyen el conocimiento de forma activa: con interrogantes, comentarios o ejemplos, búsqueda de métodos, propuesta de alternativas de solución, sistematización de contenidos, entre otras actitudes creativas y de disciplina mental.

Se enfrascan en dicha actividad y se esfuerzan en aras de su desarrollo integral. Van al aula a trabajar y sienten la necesidad de ser tenaces en esto.

Establecen con claridad los productos de su aprendizaje y tratan con cierto grado de precisión, sus dudas o lo que aún no consiguen dominar.

La intención en este ejemplo, ha sido formular requisitos e indicadores para un patrón de calidad, con los fines de una “tecnología” de la enseñanza con bases histórico culturalistas. Estos patrones tienen cierta difusión en el mundo, pero generalmente están fundamentados en criterios conductistas que siguen una concepción cuantitativa del desarrollo, ya que los logros (de conceptos, habilidades, entre otros aspectos) se asumen como una mera acumulación de resultados de aprendizajes.

## Referencias

BAKHTIN, M. Contribución a la metodología de los estudios literarios. In: NAVARRO, D. *El pensamiento cultural ruso en criterios 1972-2008*. v. 2. La Habana: Ed. Centro Teórico Cultural Criterios, 2009.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.

\_\_\_\_\_; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK, A. B. (Ed.) *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Ed. Progreso, 1991.

FARIÑAS, G. *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Ed. Félix Varela, 2005.

\_\_\_\_\_. Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista. *Actualidades investigativas en educación*, 2009. Disponível em: < <http://revista.inie.ucr.ac.cr> >. Acesso em: 10 Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Acerca del pensamiento histórico culturalista desde la perspectiva de los psicólogos y pedagogos cubanos. *Revista Cubana de Psicología* (en proceso de edición).2014.

FIGUEROA, M. *La dimensión lingüística del hombre*. La Habana: Ed. De Ciencias Sociales, 1983.

GALPERIN, P. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y conceptos. *Informes de la ACP de la RSFSR*, n. 2, 1958.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. Sao Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKI, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y lenguaje. In *Obras escogidas*. Tomo II (en ruso). (p. 8- 90). Moscú: Ed. Pedagogía (en ruso), 1982.

\_\_\_\_\_. *Psicología pedagógica*. Un curso breve. Buenos Aires: Ed. Grupo Aique S. A., 2001.

Data de registro: 21/10/2014

Data de aceite: 22/04/2015



## DIDÁCTICA DESARROLLADORA: POSICIÓN DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

José Zilberstein Toruncha\*

Silvia Olmedo Cruz\*\*

### Resumen

El trabajo expone una revisión de los fundamentos esenciales de una propuesta denominada **Didáctica Desarrolladora**, elaborada por docentes e investigadores cubanos en las dos últimas décadas del pasado siglo (SILVESTRE, 1985; SANTOS, 1989; MIEDES, SANTOS; ZILBERSTEIN, 1992; SILVESTRE *et al.*, 1993; SILVESTRE; 1999; ZILBERSTEIN, 1997, 2000, 2003b; ZILBERSTEIN; PORTELA; MCPHERSON, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN 2000a, 2000b, 2002; LEAL, 2000; RICO; SANTOS; MARTÍN-VIAÑA, 2001; CASTELLANOS *et al.*, 2001; JARDINOT, 2002; ZILBERSTEIN *et al.*, 2003, ZILBERSTEIN, 2005), que permitió sentar las bases teórico-prácticas para promover *en la educación escolarizada*, un aprendizaje que se centre en favorecer en los estudiantes la formación de sólidos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, teniendo en cuenta el *contexto histórico-social y cultural* en que éstos se desarrollan, constructo que dio origen al desarrollo de diferentes investigaciones en Cuba y otros países. Esta posición Didáctica asumió postulados psicopedagógicos del **Enfoque Histórico Cultural**, cuyo iniciador fue L.S. Vigotski (1982, 1987), desarrollado en las extintas U.R.S.S. (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) y en la R.D.A. (República Democrática Alemana), recreándolos y enriqueciéndolos desde posiciones Latinoamericanas.

---

\* Profesor Doctor en la Universidad Tangamanga. México. Doctor en Ciencias Pedagógicas (1997). Master en Investigación Educativa (1996). Licenciado en Educación (1980). Investigador Auxiliar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1989-2002). Profesor Adjunto del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (1995-2002). Profesor Auxiliar del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (2002-2007). Director del Campus Tequis de la Universidad Tangamanga, en México (2007). *E-mail*: jos\_zilberstein@yahoo.com.mx

\*\* Profesora Doctora em Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México. Doctora en Ciencias Pedagógicas (2010). Máster en Investigación Educativa (2000). Máster en Ciencias de la Educación (2003). Maestra de Educación Media (1989). Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, de México (CEIDE). Asesor Técnico Pedagógico en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). *E-mail*: sil\_olmedo@yahoo.com.mx

**Palabras-clave:** Didáctica. Didáctica desarrolladora. Enfoque histórico cultural.

### **Abstract**

The paper presents a review of the essential foundations of a proposal called Curriculum Developer, developed by Cuban teachers and researchers in the last two decades of the last century (SILVESTRE, 1985; SANTOS, 1989; MIEDES, SANTOS; ZILBERSTEIN, 1992; SILVESTRE *et al.*, 1993; SILVESTRE; 1999; ZILBERSTEIN, 1997, 2000, 2003b; ZILBERSTEIN; PORTELA; MCPHERSON, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN 2000a, 2000b, 2002; LEAL, 2000; RICO; SANTOS; MARTÍN-VIAÑA, 2001; CASTELLANOS *et al.*, 2001; JARDINOT, 2002; ZILBERSTEIN *et al.*, 2003, ZILBERSTEIN, 2005), which laid the theoretical and practical foundations to promote school education in a learning process that focuses on encouraging students in the formation of solid knowledge, skills, attitudes and values, taking into account the socio-historical and cultural context in which these, construct resulted in the development of different research in Cuba and other countries develop. This didactic educational psychology postulates assumed position of the Historical Cultural Focus, whose initiator was LS Vygotsky (1982, 1987) developed in the extinct USSR (Union of Soviet Socialist Republics) and the RDA (German Democratic Republic), recreating and enriching from Latin American positions.

**Keywords:** Teaching. Teaching developer. Historic cultural approach.

### **Didáctica desarrolladora. Sus orígenes y pares de categorías dialécticas**

¿No deberá ser toda la educación (...) dispuesta de tal modo que desenvuelva libre y ordenadamente la inteligencia, el sentimiento y la mano de los niños?

(JOSÉ MARTÍ, 1961, p. 41).

### **Sus orígenes**

La posición teórica de partida del tema que ocupa a este trabajo, enmarca a la **Didáctica como una de las Ciencias de la Educación**, en las que la Pedagogía es la ciencia integradora de todas ellas. (COLECTIVO DE AUTORES del ICCP, 1984; LABARRERE; VALDIVIA, 1988; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995, 1999; VALERA, 1995, 1999; CHÁVEZ, 1996; COLECTIVO

DE AUTORES del CEPES, 1996b; LÓPEZ *et al.*, 2002; COLECTIVO DE AUTORES, 2003; ADDINE, 2004)

Partiendo de esta perspectiva, la Didáctica aporta a una teoría científica del enseñar y el aprender, asume: leyes y principios didácticos adecuados a cada contexto educativo concreto; la unidad entre la instrucción y la educación; el diagnóstico como una necesidad para dirigir el aprendizaje; el papel de la actividad, la comunicación y la socialización en este proceso; así como la unidad dialéctica entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, en función de preparar al ser humano para la vida y poder responder a condiciones socio-históricas concretas.

Los orígenes de la **Concepción desarrolladora en la didáctica**, corresponde a lo mejor de los resultados de investigaciones desarrolladas en las extinta U.R.S.S. y en la R.D.A., así como lo realizado a finales de la década de los años '80 del pasado siglo, en diferentes investigaciones pedagógicas realizadas en Cuba, y que en para gusto de los autores de este artículo hemos visto en los últimos se han desarrollado trabajos en Brasil, liderados Universidade Federal de Uberlândia en Minas Gerais, Brasil, en función de divulgar la obra educativa de representantes del Enfoque Histórico Cultural y sus implicaciones didácticas (MATURANO; VALDÉS *et al.*, 2003).

Esta postura retomó planteamientos del enfoque histórico cultural, desde los resultados de las investigaciones de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), en lo que respecta a su *Teoría del desarrollo histórico cultural de la psiquis humana* (1987), así como de otros científicos en la U.R.S.S. que contribuyeron a aplicar a la Didáctica estas posiciones psicológicas, como por ejemplo, el reconocimiento de Leyes, Principios, Categorías Didácticas y Métodos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje (DANILOV, 1978; DANILOV; SKATKIN, 1985; SKATKIN; LERNER 1985; DAVIDOV, 1987, 1988; LOMPSCHER; MARKOVA; DAVIDOV, 1987; BARANOV, 1987) y en la R.DA. Klingberg (1978), entre otros.

Al referirse al enfoque histórico cultural, el Colectivo de autores del CEPES señaló que “si bien los postulados fundamentales de esta escuela abren horizontes a la Psicología en diferentes direcciones (...) existen ideas que sirven de fundamento para una alternativa viable para orientar el proceso pedagógico” (1996a, p. 145-146).

Uno de los orígenes de la **didáctica desarrolladora**, estudiado por los autores de este artículo, como posición teórico-metodológica, lo identificamos a partir de los resultados de investigaciones que buscaron ofrecer alternativas

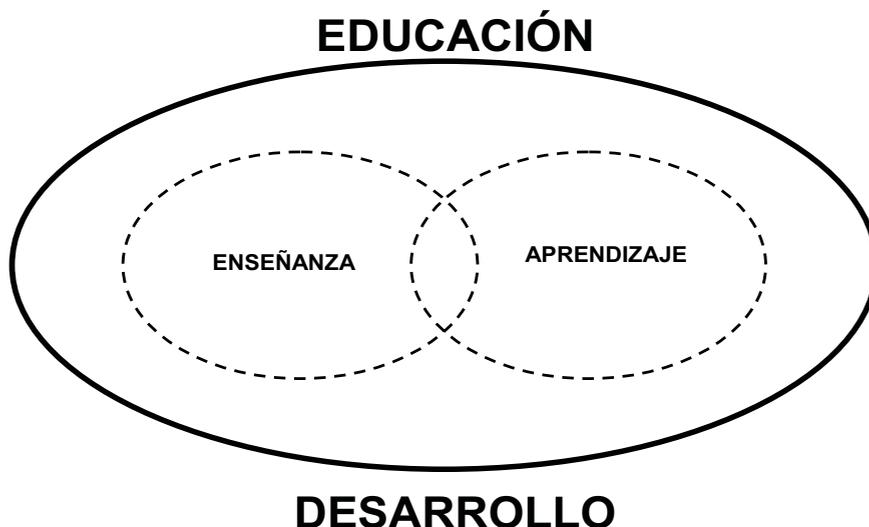
viabiles para mejorar la calidad educativa en las escuelas cubanas: Silvestre y otros, 1993; Silvestre; Rico, 1997; Silvestre, 1999; Silvestre; Zilberstein, 2000a, 2000b, 2002; Zilberstein, 2000, 2002, 2003b, 2005; Leal, 2000; Rico *et al.*, 2001; Castellanos *et al.*, 2001; Rico; Santos; Martí-Viaña, 2004, entre otros.

Algunas de las investigaciones señaladas en el párrafo anterior impactaron a su vez trabajos desarrollados en otros contextos, como en México: Marbella, 2004; Olmedo, 2000, 2004, 2010 y Fierro, 2004, entre otros.

### **Pares de categorías dialécticas que dan Fundamento a la didáctica desarrolladora**

Se reconoce que el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no sólo como un ente aislado (LEONTIEV, 1975). En esta elaboración el tipo de enseñanza ocupa un papel determinante, siempre que tenga un efecto **desarrollador** y no inhibitor sobre el aprendizaje del estudiante.

La didáctica es desarrolladora, en la misma medida que la enseñanza promueva el **desarrollo integral** de la personalidad del estudiante, siendo esto el resultado de un proceso activo de aprendizaje que permita la **apropiación** (LEONTIEV, 1981) de la experiencia histórica acumulada por la humanidad, expresada en el contenido de las diferentes asignaturas escolares (DANILOV; SKATKIN, 1985; BARANOV, 1987; SILVESTRE, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2000b). Ver Fig. 1.



**Figura 1** – Relación entre la educación, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, en la Didáctica Desarrolladora.

Analicemos a continuación las relaciones dialécticas entre *educación-desarrollo*, *enseñanza-aprendizaje*, en interacción e interdependencia mutuas, en función de cómo en la Didáctica desarrolladora se manifiestan en un proceso educativo desarrollador de la personalidad integral de los estudiantes.

### **Educación-desarrollo**

La relación entre educación y desarrollo es *esencial* para dar respuesta a las exigencias que la sociedad le hace a las instituciones educativas y en la comprensión de que la sociedad en general, *debe ser educadora*.

La **educación** se puede definir desde un *sentido amplio* y un *sentido estrecho*.

La esencia de la educación *en su sentido amplio*, (la que corresponde a la que favorece toda la sociedad y sus instituciones) ha de estar en los valores del ser humano (CHACÓN, 1999).

Hoy no basta que el estudiante memorice muchos conocimientos, y que estos sean esenciales, también se requiere de seres humanos con sen-

timientos, respeto por los otros, que escuchen las opiniones de los demás, que sepan comunicarse y que a la vez estén profundamente motivados por su autoeducación.

La *autoeducación*, implica no solo lo externo (enseñanza), sino también el *movimiento psíquico interno* de cada sujeto, favorece la actividad cognoscitiva independiente del que aprende (PIDKASISKI, 1986), conjuntamente con la formación de los valores asociados a ésta, accediendo al desarrollo personal pleno, en relación con los otros y la sociedad en general, lo cual permite que sea un ser humano capaz de autocontrolarse.

Se deberá promover el desarrollo de la autoeducación de todos los miembros de la sociedad, a partir de que puedan llegar a alcanzar una *cultura más integral*, que implica, entre otros aspectos:

- Conocimientos profundos (*esenciales*) no sólo de los contenidos considerados tradicionalmente académicos, sino también de otros quizás no incluidos suficientemente en éstos, como son los referidos al arte, la música, la protección del medio ambiente, la economía, la filosofía, la política, la historia de cada localidad y de sus habitantes, por sólo mencionar algunos.
- Desarrollo de sus habilidades y capacidades intelectuales generales, imprescindibles para desentrañar las relaciones esenciales, las causas, las consecuencias, los nexos que se establecen en los complejos procesos que hoy existen en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.
- Desarrollo pleno de los valores, en su más amplio sentido que les permitan reconocer el valor de la experiencia acumulada por la humanidad, por la sociedad, partiendo de su célula fundamental: la familia, es decir amar conscientemente a sus más cercanos, para que de ello se ame, respete y se adquiera real compromiso con la sociedad en donde se vive y con la humanidad en su conjunto.
- Conocimientos y habilidades, se dan en estrecha relación con la formación de valores, de esa relación indisoluble debe partir, desde nuestro punto de vista, toda la labor educativa de la sociedad.
- Desarrollo pleno de la capacidad transformadora, innovadora, emprendedora y creadora de los seres humanos, que los comprometa con la sociedad en que viven, a partir de que se esfuerce cada

ciudadano o ciudadana por alcanzar el máximo desarrollo personal, lo cual contribuirá consecuentemente (*sin que lo consideremos una línea recta, sino en un espiral creciente*) al pleno desarrollo de la sociedad y la humanidad en su conjunto.

En su *sentido estrecho* la educación, se refiere a aquella que se desarrolla en las instituciones educativas, a la que se puede denominar *educación escolarizada*.

Para Esteva y otros, la educación es “un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación debe ser la riqueza moral” (1999, p. 2-3).

La posición expresada en el párrafo anterior, a nuestro juicio, es producto de adecuaciones lógicas, por las exigencias sociales, en el pensamiento pedagógico de autores cubanos anteriores a los '90 del pasado siglo, ya que por ejemplo en 1984 esta categoría había sido definida como “la formación de la concepción dialéctico-materialista del mundo sobre la sólida base de los conocimientos científicos y su transformación en convicciones morales y motivos de conducta” (COLECTIVO DE AUTORES del ICCP, 1984, p. 69).

En la Didáctica desarrolladora se asume que la educación escolarizada es el proceso que organiza, desarrolla y sistematiza la institución docente, en correspondencia con la familia y el resto de la sociedad, en función de lograr que los estudiantes se apropien del contenido de enseñanza y como tal, de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad, así como de los modos de la actividad creadora, y que conduce, si se estructura adecuadamente, a la instrucción, el aprendizaje, el desarrollo y la formación de éstos. Con lo que existe total coincidencia con las ideas planteadas por de Danilov y Skatkin, 1985, entre otros.

Lo óptimo, o lo deseable es que coincidan los fines y objetivos de la educación en el *sentido amplio*, en la que operan todas las instituciones sociales, con la que en *sentido estrecho* transcurre en la escuela, lo cual creará las bases para una sociedad más culta. Esto expresado en los conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes y valores que posea en su conjunto, que partiendo de las potencialidades de cada uno de sus miembros, éstas

se expresen, partiendo de *seres humanos* motivados y comprometidos, al conocer sus limitaciones y alcances que pueden lograr.

La didáctica desarrolladora niega posiciones *externalistas* o *deterministas* de la educación o de la *apropiación* cultural, vistas desde *afuera*, es decir sin considerar el sujeto (*lo interno*). Para los autores de este trabajo el ser humano, es lo esencial, aunque no desconocen la importancia de la *influencia cultural favorecedora externa*, es decir de la sociedad.

El **desarrollo** es todo cambio esencial y a la vez necesario en el tiempo. Como modo de manifestarse la materia es infinito, pero a la vez existe como proceso aislado finito. Se produce en espiral, su *fuerza* radica en precisamente la *lucha* permanente de *contrarios dialécticos* que interactúan y a la vez mantienen *unidad relativa*, de forma tal que ambas (*unidad y lucha*), se tienen que dar para que ocurra el desarrollo.

La *contradicción* es la fuerza motriz del desarrollo, existe independientemente de la conciencia humana, el docente debe enseñar a los alumnos a encontrar las contradicciones en lo que estudian, lo que estimulará su desarrollo integral, el que a su vez se verá beneficiado si la sociedad es favorecedora de un *ambiente cultural*, estimulador de la *iniciativa personal y la creatividad*.

El *desarrollo integral*, es el producto de la apropiación por cada ser humano de lo más valioso de la *cultura social*, gracias a lo cual la *actividad individual* (de cada miembro de la sociedad) se transforma en actividad integral, en iniciativa, por lo que cada ciudadano o ciudadana se convierte en *personalidad transformadora, innovadora y emprendedora y creadora*.

El desarrollo considera los retrocesos, sobre todo en los casos de que en los portadores de los cambios intervenga lo subjetivo, como por ejemplo, en el proceso de enseñanza aprendizaje la forma en que ocurre el desarrollo de la personalidad es mediante la acumulación de pequeños cambios, no debiéndose ver como una línea continua sino con *intermitencia*, cuya resultante como máxima aspiración del educador debe ser el *ascenso en espiral*.

En el desarrollo, la transformación de uno u otro fenómeno asume lo anterior, negando dialécticamente lo *nuevo* a lo *viejo*. Este proceso se comporta como un *espiral*, en el que en una fase más alta (*lo nuevo*) se retoma particularidades de las fases inferiores (*lo viejo*).

El **desarrollo intelectual** es el resultado del proceso de desarrollo de la persona en su interacción con el medio social. Es el producto de la relación *intersíquica e intrapsíquica* (VIGOTSKI, 1987).

Los actos de interacción entre los estudiantes, dependen de la interrelación dialéctica entre lo que ocurre en el *interior* de cada uno de ellos y lo que se produce en la propia *interrelación* entre sujetos, teniendo en cuenta la *mediación*: instrumental, social y anatomofisiológica.

Por ejemplo, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se da la unidad de contrarios, concretamente entre lo que conoce el estudiante y lo nuevo, lo que sabe y puede hacer, a lo que ha llegado con la ayuda de los/las *otros* (lo intersíquico) y lo que aún no sabe y no logra hacer por sí solo, lo que actúa como fuerza impulsora o motriz. Verlo así nos lleva a interpretar el desarrollo de los estudiantes desde el punto de vista interno, como *autovivimiento*, pero a partir de la influencia del otro, pudiera *leerse* de la herencia histórica y cultural de los *otros*. Ver Fig. 2.



**Figura 2** – Interrelación dialéctica que se manifiesta en el desarrollo intelectual del estudiante.

Lo nuevo *aprehendido* por el estudiante niega dialécticamente lo anterior y es a su vez fuente de nuevas contradicciones que influirán en su desarrollo

y en el de otros estudiantes que comparten con él y porque no de las personas que están a cargo de su educación (VIGOTSKI, 1987).

En el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo ocurre a partir de las *contradicciones internas* en cada sujeto, de sus motivaciones e intereses creados, en interacción con los otros, la cual se da no sólo entre el alumno(a) y el profesor(a), sino entre los propios alumnos(as), con la familia, con los integrantes de la comunidad, con la sociedad en general. Debemos ver esto como una concatenación, en estrecho vínculo de interacción mutua.

### **Enseñanza-aprendizaje**

La **enseñanza** es el proceso de organización de la actividad cognoscitiva de los escolares, que implica la apropiación por estos de la experiencia histórico-social y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a formación integral.

La enseñanza cumple funciones *instructivas, educativas y desarrolladoras*.

A la **instrucción** corresponde la parte del contenido de la enseñanza, comúnmente identificado con los *conocimientos y habilidades* que deben ser asimilados por los estudiantes en la institución docente. Para que se logre el pleno desarrollo de los estudiantes no basta en las instituciones educativas atender a la instrucción.

No toda enseñanza provoca desarrollo, la relación entre estas categorías no es lineal. “Sólo una buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (VIGOTSKI, 1987, p. 218).

Somos partidarios de una **enseñanza desarrolladora**, que promueva un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado inexorablemente al desarrollo integral de su personalidad (ZANKOV, 1975; DAVIDOV, 1988).

Esta enseñanza llega a establecer realmente una unidad entre la **instrucción, la educación y el desarrollo**, le da un peso decisivo, en el desarrollo de los escolares, a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres, la comunidad y la sociedad en general.

Este modo de enseñanza contribuye a que cada alumno no sólo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino que también se desarrolle su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que sienta, ame y respete a los que le rodean y valore las acciones propias y las de los demás.

La enseñanza desarrolladora debe trabajar por potenciar la “**zona de desarrollo próximo**” (VIGOTSKI, 1987) de cada estudiante y a su vez también actuar sobre la *zona de desarrollo potencial del grupo* al que pertenece.

Un aspecto que también hemos investigado, es que al estimular la *zona de desarrollo potencial del grupo* (ZILBERSTEIN, 2005), conlleva al planteamiento de que se establezcan metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectivas, discusión abierta, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo y creativo.

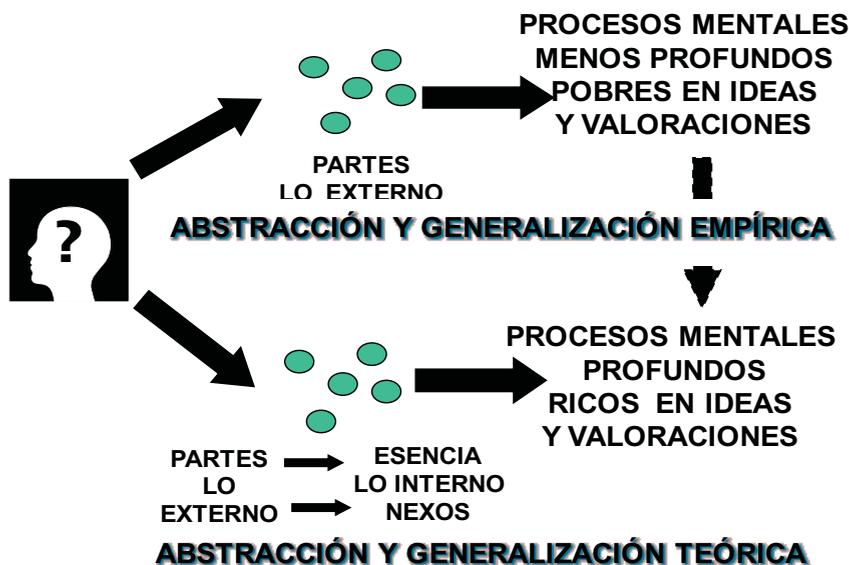
En investigaciones realizadas (ZILBERSTEIN, 2000; OLMEDO, 2010) pudimos comprobar que favoreciendo los procesos de comunicación en los grupos de estudiantes, además de motivarlos a aprender, constituye este factor en una *fuerza* que los *impulsa* a realizarlo.

El *pensamiento teórico* (DAVIDOV, 1979, 1988) es aquel que permite al ser humano *operar* con conceptos, generalizaciones, establecer nexos y relaciones, aplicar lo estudiado a nuevas situaciones.

Una enseñanza científicamente estructurada, que promueva la formación del *pensamiento empírico*, pero que ponga su énfasis en el *pensamiento teórico*, es la que es capaz de provocar desarrollo, puede acelerar y no sólo sus etapas sino también el contenido de ellas, por lo cual sin que desconozcamos que existen períodos sensitivos en el desarrollo intelectual humano, ni tampoco lo heredado, el papel del maestro es decisivo en el desarrollo de cada individualidad de las que la sociedad pone en sus manos, es por ello que hablamos de una *enseñanza desarrolladora* (SILVESTRE, 1985; SANTOS, 1989; JARDINOT, 2002; OLMEDO, 2004, 2010).

Es imprescindible en una enseñanza desarrolladora considerar el papel rector de los conocimientos teóricos, con *niveles de complejidad creciente*, que exigen

no tener en cuenta cualquier dificultad, sino aquella que consiste en la interdependencia de los fenómenos, su ligazón interna sustancial. Conocimientos teóricos (...) no sólo acerca de los fenómenos como tales, sino también de sus interrelaciones esenciales, de las leyes dominantes en la naturaleza, en la vida social, en la existencia de la persona (ZANKOV, 1975, p. 70). Ver Fig. 3.

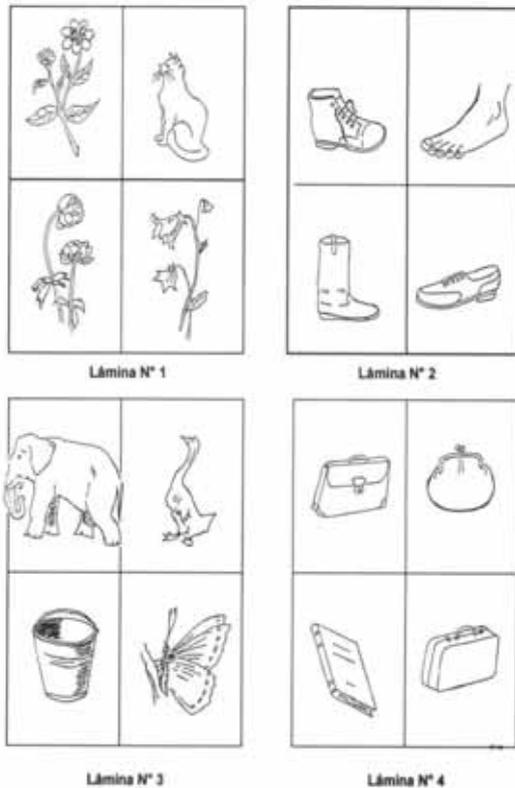


**Figura 3** – Tránsito del *pensamiento empírico* al *pensamiento teórico*.

En investigaciones realizadas (ZILBERSTEIN, 2000; OLMEDO, 2004, 2010; FIERRO, 2004) aplicando la Prueba del Cuarto Excluido a escolares de primaria de quinto y sexto grado (en Cuba, México y Perú), pudimos comprobar que el nivel de pensamiento en el que se situaban muchos de estos (la mayoría) se encontraba era el *concreto situacional* (nivel más bajo), unos pocos en el *utilitario* (nivel intermedio) y menos en el *conceptual* (el más alto).

En la Prueba del Cuarto Excluido los sujetos deben excluir una figura de la lámina presentada (de entre cuatro, que no se corresponda con el resto), posteriormente se les solicita agrupar al conjunto restante en una categoría (concepto), otorgándoles una denominación y argumentando el por qué de su respuesta. La Prueba utilizada en las investigaciones mencionadas consta de 13 tarjetas. Veamos un ejemplo de la aplicación, Fig. 4:

En el caso de la primera Lámina (1), la figura a *excluir* es la del gato.



**Figura 4** – Ejemplo de Tarjetas de la Prueba del Cuarto Excluido.

La aplicación de la Prueba señalada permite ubicar los niveles de pensamiento de los niños en:

- **Nivel concreto situacional:** Los sujetos no son capaces de excluir la figura que no corresponde y no pueden agrupar en una categoría al conjunto restante.
- **Nivel utilitario:** Los sujetos pueden excluir la figura que no corresponde y al agrupar las restantes, lo hacen no con una categoría que demuestra una generalización, sino con frases del *sentido de utilidad* de los objetos. Por ejemplo, durante la citada investigación fueron frecuentes en este nivel respuestas como las siguientes:

- √ Lámina 2: “Separo el *pie*, el resto sirven para ponérselo” o “separo el *pie*, el resto son para caminar.”
- √ Lámina 4: “Separo el *libro*, el resto sirven para llevar algo” o “separo el *libro*, el resto son maletines.
- **Nivel conceptual:** Los sujetos pueden excluir la figura que no corresponde y agrupan las restantes en una categoría. Por ejemplo, en el caso de la lámina 3, respuestas que denotaron estudiantes que su pensamiento estaba en este nivel, “Separo el *cubo*, el resto las agrupo en animales.”

Para ejemplificar lo anterior, retomamos en la Tabla 1, una parte de nuestros resultados (OLMEDO, 2000), con niños y niñas de quinto grado en el Estado de México fueron:

**Tabla 1** – Niveles del pensamiento de los estudiantes investigados

| NIVEL DE PENSAMIENTO | N. ALUMNOS | (%)   |
|----------------------|------------|-------|
| Concreto Situacional | 41         | 58.58 |
| Utilitario           | 18         | 25.71 |
| Conceptual           | 11         | 15.71 |

De esta muestra el 8,58 % de los alumnos tuvo dificultades para excluir la figura y agrupar los objetos en una categoría dada, por lo que se encuentran en el nivel de **pensamiento concreto situacional** (el más bajo). Estos alumnos sólo pueden describir los objetos atendiendo a características no esenciales, sin poderlos agrupar en un concepto.

En el **nivel utilitario** del pensamiento se encuentra el 25.71 % de los alumnos de la muestra, en el cual son capaces de excluir la figura de cada lámina, pero al definir en una categoría lo hacen haciendo referencia a la utilidad, es decir al *para qué*. Sólo el 15.71 % de los alumnos alcanza el **nivel conceptual** en el desarrollo del pensamiento (él más alto), en el que “son capaces de operar con conceptos, generalizar y establecer relaciones entre ellos” (OLMEDO, 2000, p. 57-58).

Tanto en el caso anterior, como en los otros que hemos investigado, la Prueba del Cuarto Excluido permitió identificar una contradicción, y es

la referida a que: si bien la mayoría de los alumnos estudiados se encontraban en los niveles más bajos de desarrollo del pensamiento, éstos tenían *potencialidades* que con una adecuada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje podrían desarrollarse, ya que la Prueba, mediante el análisis del comportamiento de los estudiante, orientando y adecuando los *niveles de ayuda* y del relato de su aplicación, permite determinarlo.

Al trabajar en clases con los estudiantes referidos en párrafos anteriores, empleando una estrategia generalizada que estimulara su *pensamiento teórico*, que promoviera la *reflexión*, la *comunicación*, el *intercambio con los otros*, la *aplicación del contenido a la vida*, la *vinculación de la teoría y la práctica* (ZILBERSTEIN, 2000; OLMEDO, 2000; OLMEDO, 2004, 2010) se logró el transito de una parte de estos escolares a un nivel de *pensamiento teórico*, lo que evidencia que una *buena enseñanza*, es favorecedora del desarrollo. Este proceso de investigación ratifica las conclusiones de Davidov, 1988; Silvestre, 1985 y Santos, 1989.

El **aprendizaje** es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores.

La **enseñanza y el aprendizaje** constituyen un **proceso**, que está regido por leyes, principios y categorías (objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación), que interactúan y se condicionan mutuamente.

Para González y otros, el proceso de enseñanza aprendizaje “se orienta de modo consciente e intencional, a la finalidad de la formación de los estudiantes de modo integral y sistemático; aunando dialécticamente las actividades de enseñar y aprender” (2003, p. 55).

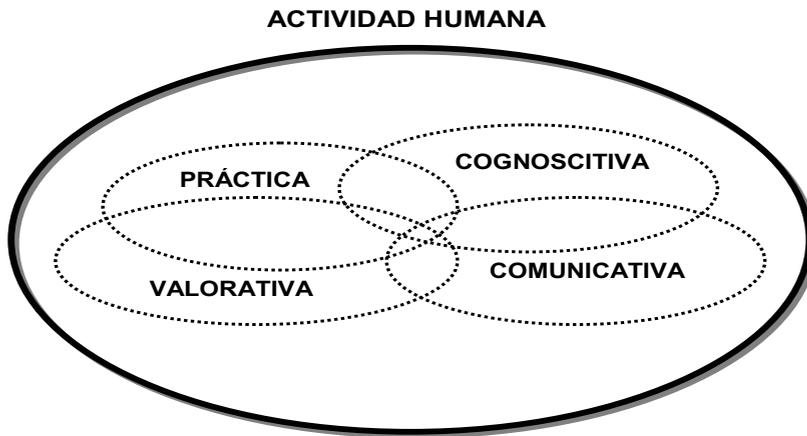
La **actividad** es el modo, específicamente humano, mediante el cual el hombre se relaciona con el mundo.

Para Leontiev “la actividad es una unidad (...) no aditiva de la vida del sujeto corporal (...) es la unidad mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo” (LEONTIEV, 1989, p. 265).

Mediante la actividad el hombre este reproduce y transforma creadoramente la naturaleza y la sociedad, a partir de la realidad objetiva mediada por la práctica. En ella está presente la abstracción teórica de toda la práctica

humana universal es modo en que existe cambia, se transforma y desarrolla sociedad. Es producto de la relación sujeto objeto, estando determinada por leyes objetivas (PUPO, 2002).

Así por ejemplo, el pensamiento no debe considerarse solo como una de las funciones intelectuales humanas, como diálogo del individuo consigo mismo, sino como la totalidad de las formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de la actividad humana. Ver Fig. 5.



**Figura 5** – Tipos de actividad humana.

Sostenemos que si en las instituciones educativas se propicia que los estudiantes realicen los tipos de actividad señalados en la figura durante el estudio del contenido de enseñanza, éstos estarán en mejores condiciones de asimilarlo de un modo consciente. “Como resultado del proceso de apropiación o dominio tiene lugar la reproducción por el individuo de las capacidades y funciones históricamente formadas” (LEONTIEV, 1989, p. 258).

La actividad del hombre contribuye a cambiar el mundo exterior, y esto a su vez es condición para su propia autotransformación, que surge de la lucha entre dos contrarios dialécticos, la actividad del hombre sobre el medio que lo rodea y la influencia de este medio sobre lo que ocurre en el interior del individuo.

La idea anterior está relacionada con el término introducido por Vigotski (1987) de **actividad social**, relativa a la que interrelaciona los procesos *entre los*

*otros* (intersíquica) de se deriva la actividad de cada persona (intrapésica). Como se explicó en páginas anteriores, este concepto es muy importante para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje por parte del educador, ya que para que sus alumnos(as) *aprendan* debe tener en cuenta lo que ocurre en el interior de cada uno de ellos y lo que ocurre cuando intercambian los unos con los otros, cuando se comunican (GONZÁLEZ REY, 1995), considerando esta interrelación como la *fuerza motriz* del desarrollo individual.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente, como categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapésica (VIGOTSKI, 1987, p. 223).

La actividad tiene como *componentes*: las *necesidades*, los *motivos*, una *finalidad*, *condiciones* para obtener esa finalidad y acciones y operaciones.

De lo anterior se desprende la importancia que como toda actividad humana, el aprendizaje tiene un carácter consciente, el estudiante para *aprehender* el contenido de enseñanza, debiendo llegar a tener un verdadero *sentido* personal.

Si la conciencia es una forma superior de reflejo de la realidad objetiva, atributo solo del ser humano (LEONTIEV, 1981), la enseñanza como proceso de organización de la actividad cognoscitiva escolar, permite que los/las alumnos asimilen el contenido, las propiedades y cualidades de los objetos y fenómenos originados por las generaciones precedentes; así como que comprendan qué son las *cosas*, por qué son así y para qué son (su utilidad e importancia), es decir que comprendan el *significado* de lo que aprenden.

Cuando para los estudiantes, el contenido de enseñanza y aprendizaje adquiere sentido y logran aprehenderse de su significado, están en mejores posibilidades de aplicarlo a nuevas situaciones, es por ello que las tareas de aprendizaje (SILVESTRE, 1999) deben tener un carácter problémico, desarrollador, que exijan para resolverlas vincular la teoría con la práctica, la teoría con la vida y con ellos estimular su creatividad. (MARTÍNEZ; CASTELLANOS; ZILBERSTEIN, 2004).

Las **tareas de aprendizaje** son aquellas actividades que se orientan para que el/la alumno las realice en clases o fuera de esta, implican la búsqueda

y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad (SILVESTRE, 1999).

La actividad planificada para dirigir la actividad cognoscitiva de los escolares se organiza en diferentes tipos de tareas, planteadas por el profesor o que surgen en la interacción alumno-profesor. Tales tareas contendrán indicaciones y estas servirán de guía para la realización de la actividad (*la ayuda del otro*).

Las tareas deben estar dirigidas a incidir, tanto en la búsqueda de la información, al desarrollo de habilidades, a la formación de puntos de vista, juicios, a la realización de valoraciones por el estudiante, todo lo cual además de que permite que se apropie de conocimientos, contribuye al desarrollo de su pensamiento y a la formación de valores.

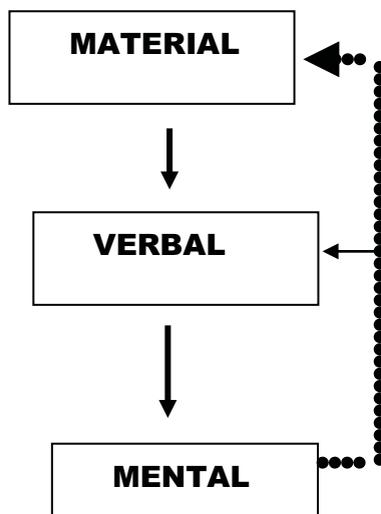
Las tareas deben constituir un sistema y estar en correspondencia con los objetivos que se trace el docente. Deberán ser *suficientes, variadas y diferenciadas*.

En un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, la **solución y planteamiento de problemas** por parte de los estudiantes (MARTÍNEZ, 1987), debe llevarlos a crear en ellos **contradicciones** entre lo que conocen y lo desconocido, despertar su interés por encontrar la solución, **plantear hipótesis** y llegar a realizar **experimentos** (en aquellas asignaturas que por la naturaleza del contenido lo exijan) que permitan comprobarlas, todo lo cual los puede motivar a buscar información, profundizar en los elementos precisos para responder a sus interrogantes, y que el aprendizaje se desvíe de la *adquisición memorística* y propicie el desarrollo (ZILBERSTEIN, 2000; 2003a).

La actividad se manifiesta mediante acciones y operaciones. Estos dos conceptos son relativos “lo que en una etapa de la enseñanza interviene como acción, en otra se hace operación. Por otra parte, la acción puede convertirse en actividad y al contrario” (TALÍZINA, 1988, p. 59).

Es precisamente en la **actividad cognoscitiva y práctica** (PIDKASISKI, 1986), en la **comunicación** con los otros (procesos de **socialización**), mediante acciones que en sentido general, pasan de lo **externo** (material, con objetos), a lo **verbal** (lenguaje interno e externo) y posteriormente al plano **interno** (mental), que el alumno llega a apropiarse de la experiencia histórico-social de la humanidad, expresada en el contenido de enseñanza (GALPERIN, 1983).

El resultado del movimiento general del conocimiento del estudiante se produce de lo *concreto* (material), a lo *abstracto* (mental), formándose en este la *imagen ideal* de los contenidos incluidos en la realidad que estudia, es a lo que Galperin (1983) denominó *Tránsito de las acciones mentales*. Ver Fig. 6.



**Figura 6** – Formación por etapas de las acciones mentales.

Las acciones primeramente en el plano *material*, luego *verbal* y finalmente *mental* de lo que el alumno conoce mediante la enseñanza facilitan que pueda realizar nuevas acciones externas con los mismos contenidos o con otros desconocidos; capacitan para que pueda transformar creadoramente el medio que lo rodea.

Un ejemplo resumido de este constructo, es cuando se desea que los niños pequeños se apropien del concepto: *número 5*:

**1ero.** La maestra le muestra lo que este significa de manera material: 5 semillas o 5 piedrecillas (*etapa material*).

**2do.** Posteriormente trata de que el estudiante exprese esto en otros ejemplos de diferentes grupos de objetos (*etapa verbal*)

**3ro.** Finalmente si se trabaja de este modo, este concepto se llega a interiorizar por el niño (*etapa mental*) y puede aplicarlo posteriormente a nuevas situaciones.

Un elemento también importante que debe ser tenido en cuenta en una enseñanza y un aprendizaje desarrollador es el *clima* en que este se produce.

Se esta asumiendo por *clima favorable al aprendizaje*, aquella relación afectiva favorable, que se logra establecer en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el estudiante, el educador, y los estudiantes entre sí. La cual favorece la apropiación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de valores y como tal el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Lo anterior permite la reflexión y el desarrollo de niveles de conciencia, que los conocimientos y habilidades que la institución educativa se propone que el estudiante se apropie, adquieran un sentido personal para el, además de que comprenda su significado o importancia social, tal como se expuso en páginas anteriores.

### **Objeto de estudio y categorías de la didáctica desarrolladora**

La didáctica desarrolladora considera los rasgos esenciales que caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje, los que se expresan en forma de **principios didácticos**, sobre cómo debe transcurrir este proceso, para objetivos dados, en condiciones determinadas y teniendo en cuenta el desarrollo socio- histórico en el que ocurre el acto educativo.

Los principios didácticos son aspectos generales de la reestructuración del contenido organizativo-metódico de la enseñanza que se originan en los objetivos y de las leyes que los rigen objetivamente (KLINGBERG, 1978, p. 243).

Para la didáctica desarrolladora los **principios didácticos** constituyen las regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que orientan al educador acerca de cómo dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas y alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del salón de clases se extienda en un continuo al entorno, a la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Los principios didácticos permiten elaborar recomendaciones metodo-

lógicas con un carácter más específico, incluso por asignaturas que integran un currículo dado.

Como parte de las investigaciones en torno a la didáctica desarrolladora, en una de las investigaciones de fines del pasado siglo, se determinaron un Sistema de **Principios Didácticos** (SILVESTRE; ZILBERSTEIN 2000b, p. 22), que se recomiendan para una enseñanza y un aprendizaje desarrolladores:

- “**Diagnóstico integral** de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.
- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la **búsqueda activa del conocimiento por el alumno**, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Concebir un **sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno. desde posiciones reflexivas**, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.
- Orientar la **motivación** hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la **necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo**
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los **procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico**, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la **capacidad de resolver problemas**.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, al lograr la **adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje**.
- **Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares**, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- **Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.**”

En correspondencia con los principios enunciados el **objeto de estudio de la didáctica desarrolladora** lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje, en su carácter integral desarrollador de la personalidad de los alumnos y alumnas.

El **proceso de enseñanza aprendizaje** constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes (ZILBERSTEIN, 2000; 2005).

La Didáctica debe asumir a partir del Fin y Objetivos de la Educación para cada país y nivel educativo, las categorías que aparecen en la Fig. 7.



Figura 7 – Categorías de la Didáctica Desarrolladora.

El **objetivo** (*¿para qué enseñar y para qué aprender?*) es la categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje, define el encargo que la sociedad le plantea a la educación institucionalizada. Representa el elemento orientador de todo el acto didáctico, la modelación del resultado esperado, sin desconocer el proceso para llegar a este (en una disciplina, una asignatura, un sistema de clases o en una clase).

Los objetivos se deben *enunciar en función del alumno*, de lo que este debe ser capaz de lograr en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar, sentir, actuar, de convivir con los demás y de la formación de acciones valorativas.

En los objetivos deben evidenciarse las *habilidades* a lograr (acciones y operaciones), los *conocimientos*, las *acciones valorativas*, las *condiciones* en las que ocurrirá la apropiación (nivel de asimilación, medios a utilizar, entre otros). Su determinación debe tener un carácter de sistema, a partir de las necesidades sociales y las características de los alumnos. A continuación se muestra en la Fig. 8 cómo deben derivarse los objetivos, algo que es muy útil en el trabajo del docente.

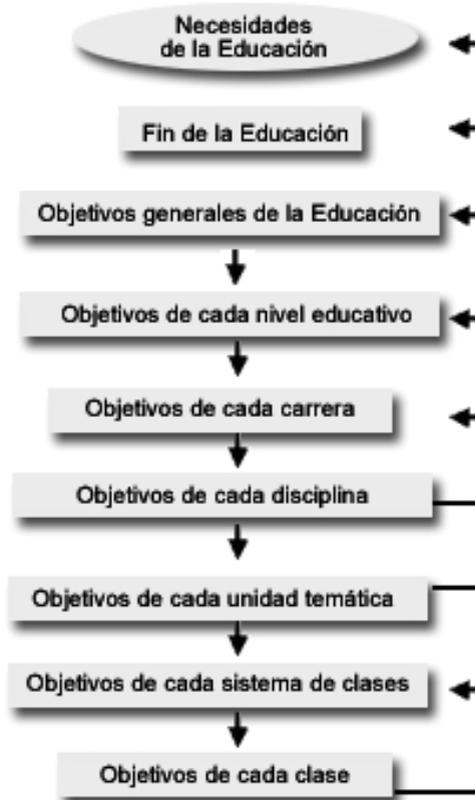


Figura 8 – Derivación de objetivos.

El **contenido** (*¿qué enseñar y aprender?*) expresa lo que se debe apropiarse el estudiante, esta formado por los *conocimientos, habilidades, hábitos, métodos de las ciencias, normas de relación con el mundo y valores* que responden a un medio socio-histórico concreto. El contenido cumple funciones *instructivas, educativas y desarrolladoras*. Ver Fig. 9.



**Figura 9** – Contenido de enseñanza y aprendizaje.

El **método** (*¿cómo enseñar y cómo aprender?*) constituye el sistema de acciones que regula la actividad del profesor y los alumnos, en función del logro de los objetivos. Teniendo en cuenta las exigencias actuales, se debe vincular la utilización de *métodos reproductivos* con *productivos*, procurando siempre que sea posible, el predominio de estos últimos.

Existe, una gran diversidad de métodos y procedimientos didácticos, cuyo punto de partida u origen difiere, razón por las que el análisis comparado resulta complejo o a veces no puede realizarse.

Por la extensión de este trabajo, más que entrar en análisis de tipos de métodos, haremos referencia a ideas que estimamos importantes, desde la concepción de la Didáctica desarrolladora asumida:

- La selección de los métodos y procedimientos estará en dependencia de los objetivos a lograr y las características del contenido.
- El aspecto interno del método, revelar su esencia, el movimiento interno que provoca en el alumno, deberá ser comprendido y hallado por el docente, con vistas a la efectividad de la utilización de los conocidos sistemas de métodos.
- Los procedimientos facilitan la aplicación de los métodos y concretan las acciones y operaciones a realizar por los alumnos, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características de los contenidos.
- Los procedimientos pueden estar asociados a las tareas docentes. Así por ejemplo: observa y describe, búsqueda de las características, elaboro preguntas, realizo suposiciones, cuáles son mis argumentos, aprendo a valorar, son ejemplos de procedimientos elaborados que pudieran ayudar en este sentido (SILVESTRE, 1999; ZILBERS-TEIN, 2000; 2003a; LEAL, 2000).

Los **medios de enseñanza** (*¿con qué enseñar y aprender?*) están constituidos por objetos naturales o conservados o sus representaciones, instrumentos o equipos que apoyan la actividad de docentes y alumnos en función del cumplimiento del objetivo.

Las **formas de organización** (*¿cómo organizar el enseñar y el aprender?*) son el soporte en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, en ellas intervienen todos los implicados: estudiante, profesor, institución, familia y comunidad. La *clase* es la forma de organización fundamental, aunque en la actualidad se conciben otras que adquieren un papel determinante en el *enseñar a aprender*.

La **evaluación** (*¿en qué medida se cumplen los objetivos?*) es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución. Se deberán propiciar actividades que estimulen la autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros (LABARRERE, 1994).

## Conclusiones

La **didáctica desarrolladora**, constituyó una propuesta de fines del Siglo XX, asumiendo posiciones psicopedagógicas del Enfoque Histórico Cultural para provocar transformaciones en la calidad de la educación escolarizada. En nuestra opinión, sigue siendo hoy una alternativa viable de aplicar en el contexto educativo Latinoamericano y son alentadoras las nuevas investigaciones que hemos comprobado existen en Brasil en este sentido.

Los rasgos esenciales de las investigaciones consultadas por los autores de este artículo, en relación a la **didáctica desarrolladora** se resumen a continuación (SILVESTRE; RICO, 1997; SILVESTRE, 1999, SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2000b; ZILBERSTEIN, 2000):

- Centra su atención en la interrelación entre el docente y el alumno, por lo que su objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Considera la dirección científica por parte del docente, de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa de los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por estos y sus potencialidades para lograrlo. En esto se le otorga un importante papel al diagnóstico, como proceso y como resultado, enfocándose como diagnóstico integral del estudiante, la institución, los docentes y directivos, la comunidad y la familia.
- Asume que mediante procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido (conocimientos, habilidades, valores).
- Forma un pensamiento reflexivo y creativo, que permita al alumno *llegar a la esencia*, establecer nexos y relaciones y aplicar el contenido a la práctica social, de modo tal que solucione problemáticas no sólo del ámbito escolar, sino también familiar y de la sociedad en general.
- Propicia la valoración personal de lo que se estudia, de modo que el contenido adquiera sentido para el alumno y este interiorice su significado.

- Estimula el desarrollo de estrategias que permiten regular los modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

## Referencias

ADDINE, F. A.; GONZÁLEZ, M.; RE CAREY, S. C. Principios para la dirección del proceso pedagógico. In: \_\_\_\_\_. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

\_\_\_\_\_. Didáctica ¿Qué didáctica? In: \_\_\_\_\_. *Didáctica, teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

BARANOV, S. L. *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

\_\_\_\_\_; BOLOTINA; SLASTIONI, V. *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

CASTELLANOS, D. *et al. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

CHACÓN, N. *Formación de valores morales*. Propositiones metodológicas. La Habana: Editorial Academia, 1999.

CHÁVEZ, J. *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP. *Pedagogía*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

COLECTIVO DE AUTORES DEL CEPES. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Colombia: El Poira Editores e Impresores S. A., 1996a.

COLECTIVO DE AUTORES DEL CEPES. *Didáctica universitaria*. Centro de Estudios Psicológicos para la Educación Superior. Cuba: Universidad de La Habana, 1996b.

COLECTIVO DE AUTORES. *Compendio de pedagogía*. Compilador García. G. Ministerio de Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

COMENIO, J. A. *Didáctica magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

\_\_\_\_\_. *Formación en los escolares de la independencia y la actividad creadora en el proceso de enseñanza*. Moscú: Pedagogía Soviética, 1981.

\_\_\_\_\_; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. Segunda reimpresión. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

\_\_\_\_\_. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios en la enseñanza en el futuro próximo. In: \_\_\_\_\_. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ESTEVA, M. et al. *Las categorías fundamentales de la pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Informe de Investigación, 1999.

FIERRO, H. Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades intelectuales generales en la educación primaria. In: \_\_\_\_\_. *En búsqueda de alternativas didácticas*. México: Ediciones CEIDE, 2004.

GALPERIN, P. Ya. Los tipos fundamentales de aprendizaje. In: \_\_\_\_\_. *Lecturas de psicología pedagógica*. La Habana: Segarte. A., 1983.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (1995).

JARDINOT, R. Modelo didáctico: modelación creativa para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria. In: COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS. *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LABARRERE, G.; VALDIVIA, G. *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento*. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México: Ángeles Editores, 1994.

LEONTIEV, A. *El hombre y la cultura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

\_\_\_\_\_. *El proceso de formación de la psicología marxista*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.

LEAL, H. *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

LOMPSCHER, J.; A.; MARKOVA, K.; DAVIDOV, Y. V. V. *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

LÓPEZ, J.; SIVERIO, A. *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

LÓPEZ, J. *et al.* Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. In: \_\_\_\_\_. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

MARBELLA, M. (2003). *Estrategia docente para promover el aprendizaje desarrollador sustentado en vivencias emocionales en los infantes de tercer grado de los Jardines de niños de Calkini*, 2003. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2003.

MARTÍ, J. *Ideário pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

MARTÍNEZ, M. *La enseñanza problémica de la filosofía marxista leninista*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

\_\_\_\_\_. CASTELLANOS; ZILBERSTEIN, J. *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Lima: Editora Magisterial, 2004.

MATURANO, A.; VALDÉS, R. *et al. Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

MIEDES, E.; SANTOS, E.; ZILBERSTEIN, J. *La formación de generalizaciones en las clases de ciencias naturales*. Temas de Superación de Biología. 1 MT/291. Cuba: Ministerio de Educación, 1992.

OLMEDO, S. *Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de ciencias naturales de los alumnos que cursan el quinto grado de primaria*. 2000. Tesis (Máster en Investigación Educativa) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2000.

\_\_\_\_\_. Hacia una mejora de la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales en la escuela mexicana. En: *En búsqueda de alternativas didácticas*. México: Ediciones CEIDE, 2004.

\_\_\_\_\_. *Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales*. 2010. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2010.

PIDKASISTI, P. I. *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

PUPO, R. *Lecciones de filosofía marxista-leninista*. Colectivo de autores. La Habana: Editorial Félix Varela, 2002.

RICO, P. *et al. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_; SANTOS, E. M.; MARTÍ-VIAÑA, V. *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. Cuba: Save the Children, 2004.

SKATKIN, M. N.; LERNER, I. YA. Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. Segunda Reimpresión. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985.

SANTOS, E. *Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos citológicos en la escuela primaria cubana*. 1989. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1989.

SILVESTRE, M. (1985). *Perfeccionamiento para la formación de los conocimientos sobre la evolución del mundo orgánico en la escuela cubana*. 1985. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1985

\_\_\_\_\_. *et al. Una concepción didáctica y técnicas que estimulan el desarrollo intelectual*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1993.

\_\_\_\_\_.; RICO P. *Proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1997.

\_\_\_\_\_.; *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

\_\_\_\_\_.; J. ZILBERSTEIN. *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE, 2000a.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones CEIDE, 2000b.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE, 2002.

TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TOMASCHEWSKY, K. *Didáctica general*. España: Editorial Grijalbo, 1966.

TURNER, L.; J. CHÁVEZ, J. *Se aprende a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VALERA, O. *Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea*. México: Zuamer Editores. Nayarit, 1995.

\_\_\_\_\_. *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá: EDITEMAS AVC, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 1982.

\_\_\_\_\_; *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

ZILBERSTEIN, J. *¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza?* Desafío Escolar. Feb. /Abr. México: Ediciones CEIDE, 1997.

\_\_\_\_\_, PORTELA, R.; MCPHERSON, M. *Didáctica integradora vs didáctica tradicional*. Edición Especial para el Primer Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. La Habana: Editorial Academia, 1999.

\_\_\_\_\_. *Desarrollo intelectual en las ciencias naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

\_\_\_\_\_. *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

\_\_\_\_\_, PORTELA, R. *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

\_\_\_\_\_. *Procedimientos estimuladores para un aprendizaje desarrollador*. Diplomado Internacional “Transformación desarrolladora del aprendizaje escolar”. Lima: Editora Magisterial Servicios Gráficos, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Didáctica desarrolladora y planeación docente*. Diplomado Internacional “Transformación desarrolladora del aprendizaje escolar”. Lima: Editora Magisterial Servicios Gráficos, 2003b.

\_\_\_\_\_, et al. *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003.

\_\_\_\_\_. *Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora*. México: Ediciones CEIDE, 2005.

\_\_\_\_\_, SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZUBIRÍA DE, J. *Tratado de pedagogía conceptual 4. Los Modelos Pedagógicos*. Colombia: Vega Impresores, 1994.

\_\_\_\_\_ *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento.*  
Colombia: Vega Impresores, 1994.

\_\_\_\_\_ *Más allá del constructivismo.* Perú: Autoeducación, 2000.

Data de registro: 21/10/2014

Data de aceite: 22/04/2015



## **MEIOS VISUAIS E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI<sup>1</sup>**

*Ruben de Oliveira Nascimento\**

### **Resumo**

Esse trabalho aborda contribuições de Lev Vigotski sobre o uso de meios visuais no processo de ensino, examinando suas implicações para o desenvolvimento do pensamento do estudante. As análises de Vigotski são consideradas no contexto do debate psicológico e pedagógico desenvolvido na educação russa de seu tempo e revelam fundamentos de sua teoria psicológica. As contribuições de Vigotski abordadas nesse trabalho mostram discussões psicológicas e didáticas relevantes para se pensar esses temas no processo educativo atual.

**Palavras-chave:** Comunicação verbal. Recursos visuais. Pensamento. Vigotski.

### **Abstract**

This paper approaches contributions of Lev Vygotsky on the use of visual aids in the learning process, examining their implications on the development of students thinking. Vygotsky analyzes are considered in the context of psychological and pedagogical debate developed in the Russian education of his time and reveal psychological foundations of his theory. The contributions of Vygotsky addressed in this paper show significant psychological and didactic discussions to think about these issues in the current educational process.

**Keywords:** Verbal communication. Visual resources. Thought. Vygotsky.

A produção científica de Vigotski foi importante na psicologia e na pedagogia russa de sua época, mas seu legado teórico continuou vivo depois

---

<sup>1</sup> Este trabalho inclui alguns dados extraídos da tese de doutorado do autor, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andréa Maturano Longarezi. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

\* Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU. Professor de Psicologia da Educação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – IP/UFU. *E-mail:* rubenufu@gmail.com

de sua morte, influenciando consagrados autores e abordagens educacionais na Rússia. Segundo Suárez *et al.* (2011, p. 133), “su obra fue continuada por destacados seguidores como A. N. Leontiev, A. R. Luria, L. I. Bozhovitch, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov y otros. Por todo esto Vigotski es el psicólogo soviético que más ha trascendido a pesar de su corta vida”. Essa influência pode ser consultada em Longarezi e Puentes (2013).

De acordo com Mainardes e Pino (2000), Silva e Davis (2004) e Delari Junior (2010), a teoria de Vigotski chegou ao Brasil na década de 1980, sendo que a produção acadêmica, a publicação de artigos científicos sobre sua teoria e a publicação de sua obra em português, se intensificou a partir da década de 1990. Desde então, sua teoria vem contribuindo significativamente com a pesquisa educacional, a formação de professores e a fundamentação de práticas pedagógicas no Brasil, gerando uma numerosa literatura especializada brasileira sobre as ideias do autor.

Na educação escolar, aprende-se de muitas maneiras e com todo o corpo, mas nesse trabalho, aproximaremos a teoria de Vigotski de um importante aspecto histórico do processo educativo que é o uso de recursos que permitem uma representação visual do conhecimento.

Moura-Neto e Lent comentam que

muito antes de ser capaz de tocar os objetos, o bebê começa a observá-los pouco tempo após o nascimento. Diferentemente do que se imagina, o olhar não é um ato passivo que causa impressão sensorial, mas depende do controle motor voluntário (MOURA-NETO; LENT, 2013, p. 107).

Esses autores comentam que, direcionando seu olhar para diferentes pontos do ambiente, o bebê desenvolve seu comportamento de olhar, mas também o de segurar, manipular etc. Apesar de não lhe darem origem, os fatores ambientais são capazes de modificar a progressão desse desenvolvimento. No caso, os autores comentam que, aos poucos, junto ao desenvolvimento da visão, a criança vai manipulando objetos e desenvolvendo habilidade com as mãos, adquirindo as primeiras palavras, iniciando-se na comunicação e experimentando um convívio social inicialmente elementar que irá se tornar cada vez mais complexo com a socialização, favorecendo o desenvolvimento de suas emoções, da organização de suas ideias e de suas funções cognitivas. Essas questões são importantes para o desenvolvimento psicológico da criança.

Em termos educacionais, discussões como estas são igualmente importantes no que tange ao processo de conhecimento. Nesse sentido, o uso de meios visuais é um tema educacional relevante para se pensar a formação escolar.

Esse tema é abordado pela Psicologia da Educação. Mialaret comenta que “sem o suporte visual, o aluno tem de reconstruir, com a ajuda da linguagem que ele ouve – mas que nem sempre compreende perfeitamente – a realidade, a situação ou o fenômeno que se lhe está a explicar” (MIALARET, 2000, p. 71). Esse autor comenta que a imagem, fixa ou animada, se coloca nas situações de educação de várias maneiras, podendo ser na forma de apresentação, de sugestão, de ilustração, de explicação, de interpretação etc., promovidas em disciplinas escolares artísticas, literárias e científicas.

Coll, Engel e Bustus (2010) comentam que desde o século XVII, as formas de representação ou informação do conhecimento estiveram relacionadas com a cultura científica, sendo hoje encontrados de muitas formas em todos os níveis da educação. Os autores colocam como exemplo: escrita, cartazes e murais; notações matemáticas; herbários; mapas, gráficos, croquis, diagramas e desenhos; slides e vídeos; hipermídia, animações, simulações e realidade virtual etc. Coll, Engel e Bustus (2010) comentam que esses meios são usados de modo a descrever e explicar fenômenos, a dar mais precisão aos conceitos abstratos e a desenvolver teorias, permitindo a visualização de ideias, processos e sistemas complexos, de modo a estimular pensamentos e argumentos que possam ir além do fenômeno original, com a finalidade geral de representar o conhecimento de forma gráfica, tornando-o mais compreensível.

No entanto, essas questões têm aspectos importantes a serem considerados. Mialaret comenta que “saber não é unicamente ter visto, mas é ser capaz de relacionar com outra coisa, de explicar, de transferir” (MIALARET, 2000, p. 72), assinalando que os meios audiovisuais utilizados em aula exigem também um trabalho complementar de explicação, análise e integração, sem o qual o aluno permanece no nível do ver, sem integrar o que viu aos seus conhecimentos, aos seus pensamentos.

Coll, Engel e Bustus (2010) comentam que é preciso desenvolver mais pesquisas sobre os meios visuais na educação e a função que eles podem cumprir no processo ensino-aprendizagem. Os autores comentam que essas pesquisas têm sido atualmente mais produzidas entorno dos recentes desenvolvimentos tecnológicos e centradas no valor cognitivo das características dos meios visuais, junto aos domínios e as tarefas requeridas.

De certo modo, a teoria de Vigotski antecipa discussões nesse campo, quando aborda o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como um processo mediado pelo signo como um instrumento psicológico, num processo de desenvolvimento cultural. Sobre o signo como instrumento psicológico, Vigotski afirma:

Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza. Como ejemplo de instrumentos psicológicos y de sus complejos sistemas pueden servir el lenguaje, las diferentes formas de numeación y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera (VYGOTSKI, 1991, p. 65).

Na teoria histórico-cultural, a introdução do signo na situação psicológica, faz a ação ter um caráter mediado, o que influi no desenvolvimento psíquico e cultural da criança. Na análise de Laborde e Molon,

as considerações de Vygotsky nos remetem a perceber o signo como sustentáculo da história do desenvolvimento do indivíduo, cuja identificação máxima se denota através da *palavra*. Dessa forma, a expressão das ações mediadas entre o ser humano e a percepção do meio (culturalmente) determinado se expressa através do signo. A mediação simbólica se configura, quando os signos se revelam, ou seja, quando se definem como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. Estes signos são orientados para o próprio indivíduo, para dentro do ser humano, ao passo que se direcionam ao controle de ações psicológicas seja do próprio indivíduo, seja de outra pessoa, eminentes a seu sistema cultural (LABORDE; MOLON, 2007, p. 167-168, grifo dos autores).

Essas contribuições de Vigotski são importantes para entendermos o desenvolvimento cultural ligado à mediação simbólica. Desenvolvimento cultural é um fundamento da teoria histórico-cultural, que mostra que o

desenvolvimento das funções psíquicas é um processo mediado por signos, assim como a relação do homem com o mundo. Em suma, desenvolvimento cultural trata do “domínio de médios externos de la conducta cultural y del pensamiento, o el desarrollo del lenguaje, del cálculo, de la escritura, de la pintura, etc.” (VYGOTSKI, 1995a, p. 34). Essas questões também envolvem os meios visuais no ensino que, por conseguinte, abarcam sensações, percepções, desenvolvimento intelectual etc., ligados ao uso e domínio dos signos.

A teoria histórico-cultural também toca no problema do uso de meios visuais no processo educativo. Para tratamos dessa questão, analisaremos contribuições de Vigotski sobre o uso desse recurso educativo, destacando algumas passagens de sua obra e sublinhando o caráter dialético de sua visão sobre desenvolvimento, discutindo a combinação entre meios visuais e desenvolvimento do pensamento, no processo de conhecimento, como estritamente ligado à linguagem.

Segundo Freitas (2006), na abordagem histórico-cultural sobre as funções mentais no processo de conhecimento, as sensações integram-se a esquemas de ação que requerem a participação da percepção, vendo o homem não como ser passivo, mas atuando ativamente com as informações do meio externo, integrando essas informações no cérebro, de maneira sistêmica. Segundo Freitas (2006, p. 93),

a partir daí integram-se também sistemas funcionais intra e interneurossensoriais, que se encontram na base da aprendizagem e do desenvolvimento, tais como: o jogo, a imitação, a linguagem, o desenho, a leitura, a escrita, o cálculo, funções mentais humanas.

Luria comenta que, para Vigotski,

a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção; na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornando-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado, racional (LURIA, 2008a, p. 67).

Luria comenta que a linguagem é tanto um meio de comunicação quanto parte fundamental do processo de cognição, dizendo que “além de ser um meio de comunicação, a linguagem é fundamental para a percepção e a memória, o pensamento e o comportamento. Ela organiza nossa vida interior” (LURIA, 2008a, p. 50). Luria (2008a) assinala que, empregando palavras, designamos objetos e sua localização no espaço, exprimimos relações e ideias, designamos números e realizamos cálculos matemáticos, analisamos nossas percepções, distinguimos o que é essencial do que não é, constituímos categorias das impressões do mundo exterior.

Nesse estudo, destacaremos contribuições de Vigotski *sobre o uso de meios visuais (imagem-objeto) no ensino e sua relação com o desenvolvimento do pensamento*, destacando de sua obra alguns textos em que o autor toca nesse assunto, apontando para importantes fundamentos de sua teoria.

Nesse trabalho, também nos aproximaremos de conceitos da Psicologia em geral e da Psicologia Soviética, para colocar mais subsídios teóricos às discussões levantadas.

Vigotski é um autor que produziu sua obra na década de 1920 e começo da década de 1930, num contexto histórico e social específico da ciência psicológica e da educação soviética. Por isso, é igualmente importante situar o autor no contexto do debate psicológico e pedagógico de seu tempo, em que o tema de nosso estudo também se coloca. Apesar dessa questão histórica, as discussões de Vigotski destacadas nesse trabalho continuam essencialmente atuais, considerando a importância e a atualidade do tema em análise para a educação contemporânea.

### **Sensação e percepção na perspectiva histórico-cultural**

Ries (2004) comenta que o tema *percepção* é um dos mais antigos da Psicologia, sendo marcante na própria origem da psicologia como ciência. Segundo ela, independentemente da teoria evocada, todo processo de conhecimento depende de informações que o sujeito ativa no meio com o qual interage. Esse autor assinala que a percepção representa um dos fenômenos psíquicos mais complexos, não redutíveis ao fisiológico, porém não independente desta atividade. No caso, afirma que, além da análise de processos fisiológicos, o estudo da percepção deve envolver os aspectos biológicos e psicológicos que ela abarca, assim como influências da cultura, do conjunto de experiências e da aprendizagem efetivadas pelo indivíduo.

Esse autor comenta que esse assunto é muito importante para a educação, pois, “qualquer troca que se estabelece entre pessoas, e entre o aprendiz e o conhecimento, sofre a influência da percepção” (RIES, 2004, p. 50).

Para Ries (2004), a distinção entre *sensação* e *percepção* se dá em que a sensação pressupõe recepção de estímulos e a percepção, sua interpretação. O autor comenta que

a sensação envolve atividade nas vias aferentes enquanto a percepção envolve os centros corticais (atividade mental superior). A sensação, porém, nem sempre se converte em percepção e nem sempre a percepção depende de sensação (RIES, 2004, p. 64).

De acordo com Weiten (2002), para a Psicologia, sensação e percepção são processos combinados, mas que se distinguem na medida em que a *sensação* diz respeito à estimulação dos órgãos dos sentidos e a *percepção* diz respeito à seleção, organização e interpretação do impulso sensorial em algo significativo. Esse autor comenta que a percepção é considerada um processo psicológico básico ativo que envolve aspectos subjetivos, mas que é também influenciado por fatores culturais.

Segundo Hebb (1971), a *percepção* não é a mera combinação de *sensações* como elementos simples na consciência. A percepção é desencadeada pela sensação que controla a resposta, mas, assim como o conhecimento, ela é uma atividade que envolve um processo de mediação que influi de diferentes maneiras na consciência, sendo influenciada pela aprendizagem.

*Sensação* e *percepção* são temas tratados pela teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Sobre isso, Oliveira comenta:

No que se refere à **percepção**, a abordagem de Vygotsky é centrada no fato de que, ao longo do desenvolvimento humano, a percepção torna-se cada vez mais um processo complexo, que se distancia das determinações fisiológicas dos órgãos sensoriais embora, obviamente, continue a basear-se nas possibilidades desses órgãos físicos. A mediação simbólica e a origem sociocultural dos processos psicológicos superiores são pressupostos fundamentais para explicar o funcionamento da percepção (OLIVEIRA, 2003, p. 73, grifo da autora).

Ao tratar da percepção visual, Luria (2008b) comenta que a psicologia tradicional se concentrava no imediatismo da percepção, esperando encontrar as leis fisiológicas ou físicas subjacentes ao seu processo natural, vistas como independentes das práticas sociais. Para Luria (2008b), nem o processo da informação visual elementar e nem a análise dos objetos visuais, se conformam com as leis da psicologia tradicional. Esse autor coloca que o desenvolvimento da psicologia vem mostrando que a percepção é “um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese de aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão” (LURIA, 2008b, p. 37). Para ele, a percepção depende consideravelmente de práticas humanas historicamente estabelecidas, ou seja, da experiência prática dos sujeitos e de seu ambiente cultural. Na análise de Luria,

Desde que reconheçamos que a percepção é uma atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve uma participação íntima da linguagem, devemos alterar radicalmente as noções clássicas de percepção como um processo não mediado, dependente somente de leis relativamente simples da ciência natural (LURIA, 2008b, p. 38).

Para Vygotski (2001), as nossas percepções tem sentido, ou seja, nossas percepções não são funcionalmente separadas da atribuição de sentido do objeto percebido. No caso, o autor coloca que “la interpretación de la cosa, la denominación del objeto, se da junto con su percepción” (VYGOTSKI, 2001, p. 359), dizendo que até mesmo a percepção de aspectos objetivos isolados de um objeto, dependem do sentido, do significado que acompanha a percepção.

Vygotski (2006) coloca que a percepção da criança se desenvolve junto com a palavra, de modo que, em função da linguagem, a criança experimenta uma complexa elaboração da percepção dos objetos em seu desenvolvimento. Para ele, “el niño tan sólo con la ayuda de la palabra conoce las cosas y sólo con ayuda del concepto llega al conocimiento real y racional del objeto” (VYGOTSKI, 2006, p. 127); ou ainda: “El conocimiento en el sentido de una percepción ordenada, categorial, es imposible sin el lenguaje. La palabra singulariza el objeto del proceso integral de adaptación, de una situación, lo convierte en objeto de conocimiento” (VYGOTSKI, 2006, p. 126).

Se aproximarmos essas discussões da perspectiva da dialética objetiva como teoria do conhecimento, voltamo-nos para a cognoscibilidade do objeto, em que *sensação* e *percepção* têm muita importância no processo de conhecimento. Essa aproximação nos ajuda a visualizar outras possibilidades de discussão do tema pautado na teoria histórico-cultural.

Segundo Joja (1965), a teoria marxista-leninista do conhecimento se ocupa da relação cognitiva entre sujeito e objeto, orientando-se para o objeto através do processo de conhecimento, levando em conta

o estudo das relações entre sujeito e objeto no mesmo ato do conhecimento, ou seja, dos instrumentos do conhecimento e de seu valor de reflexo da realidade objetiva e a das formas determinadas nas quais o conhecimento se manifesta (JOJA, 1965, p. 13).

Com relação ao processo cognoscitivo, Krutetski coloca que os objetos e fenômenos do meio circundante se diferenciam por suas qualidades e propriedades distintas, comentando que “las sensaciones nos permiten conocer el tamaño, las formas, el color, la densidad, la temperatura, el olor y el sabor de los objetos que nos rodean, distinguir sonidos que producen” (KRUTETSKI, 1989, p. 93). Esse autor comenta que a sensação é a fonte inicial que alimenta o conhecimento sobre a realidade, mas coloca que, no processo cognoscitivo, “a diferencia del proceso de sensación, el hombre conoce con la percepción no propiedades aisladas de los objetos y fenómenos, sino los objetos y fenómenos en su conjunto” (KRUTETSKI, 1989, p. 106).

Krutetski (1989) comenta que, no mundo que nos rodeia, não existem apenas as propriedades isoladas, mas objetos, coisas, fenômenos que as produzem, de modo que, com base nas sensações se estruturam processos cognoscitivos de nível mais alto, refletindo os objetos inteiros em todo o conjunto de suas propriedades. Como um processo ativo, a percepção representa uma atividade complexa, “en el proceso de la cual el hombre se entera más a fondo del mundo circundante, estudia los objetos y fenómenos que se asimilan” (KRUTETSKI, 1989, p. 106).

Assuntos dessa natureza foram trabalhados pela Psicologia soviética, com base no materialismo dialético. Zaporozhets comenta que, no estudo do desenvolvimento psicológico da criança:

soviet theories of preschool education and child psychology, proceeding from the philosophical tenets of dialectical materialism, maintain that the growth of sensation and perception is a necessary prerequisite for developing more complex intellectual processes in the child (ZAPOROZHETS, 1969, p. 87).

Cheptulin (2004) comenta que o materialismo dialético considera que as imagens ideais que refletem os aspectos correspondentes das coisas materiais, não coincidem diretamente das propriedades correspondentes das coisas, mas é resultado da atividade criadora do sujeito que distingue o geral do particular. Essas imagens, unidade do subjetivo com o objetivo, não coincidem imediatamente com a superfície dos fenômenos, mas com sua essência.

Para Chatelet (1972), no materialismo dialético, o homem não é concebido como uma “coisa” que recebe determinações do exterior que o levam a ser e a fazer, mas é visto a partir do caráter decisivo da tomada de consciência. Assim, o homem não se separa do dado da realidade, mas suprime, mantém e integra aquilo com que se defronta.

A contribuição da Psicologia soviética é importante para mostrar a relevância do tema, sua profundidade teórica e relação com as questões levantadas por Vigotski. Isso nos ajuda a trazer mais subsídios teóricos para o tema em estudo, mas o foco central desse estudo é a contribuição da teoria de Vigotski que associa percepção e linguagem, no desenvolvimento intelectual do estudante.

Para adentrarmos nessas discussões, situaremos o tema desse estudo no contexto histórico dos estudos psicológicos e pedagógicos soviéticos, como ponto de partida.

### **Estudos soviéticos sobre meios visuais e verbais no ensino**

Segundo Cecchini (2011), dentre os problemas enfrentados pela educação soviética, estavam os da relação entre comunicação visual e comunicação verbal; e de que maneira essas formas poderiam ser combinadas no processo de ensino. Essa discussão envolvia examinar as correspondências entre imagem-objeto e informação verbal, ou seja, entre os elementos concretos da imagem-objeto e os processos de natureza mais abstrata ligados à informação verbal.

Num texto publicado em 1957, Zankov comenta sobre a importância da combinação de meios verbais e visuais no ensino, dizendo:

El enseñante, en su trabajo, armoniza palabras (relatos, explicaciones, preguntas, respuestas, etc.) con médios visuales (objetos y fenómenos naturales, modelos, figuras, etcétera). Esta es una característica clave de la enseñanza, y la eficacia de una enseñanza depende en gran parte de la correcta fusión de estos dos elementos. Estrictamente ligado a este problema está el de la interacción entre palabra e imagen en la actividad mental de los niños, en especial en la asimilación de las nociones escolares (ZANKOV, 2011, p. 269).

Zankov (2011) comenta que esse assunto foi objeto de muitos estudos na educação soviética e menciona seu começo com os trabalhos de L. Vigotski e A. Luria que colocavam em relevo o papel da linguagem no desenvolvimento da percepção nas crianças. Zankov (2011) também menciona trabalhos de B. G. Ananiev examinando o processo de organização da observação, destacando a divisão da tarefa em partes distintas por meio de uma série de perguntas; de A. N. Leontiev, analisando o uso do material visual que pode servir tanto para criar uma mensagem específica quanto para esclarecer elementos fundamentais dos fenômenos estudados; de N. A. Menchinskaya ao investigar a relação entre palavra e imagem na assimilação de noções, colocando em relevo as condições em que as variações das características não essenciais de um objeto visual capacitam os alunos a compreender as proposições abstratas e generalizações formuladas com palavras; de B. P. Esipov ao trabalhar, no campo da didática, com os aspectos pedagógicos do uso da palavra e dos meios visuais no ensino, considerando como fontes de percepção para os alunos: as palavras do ensino (explicações, exposições), a observação direta de fenômenos e objetos, os meios visuais que ilustram esses fenômenos e os livros textos e materiais escritos; de M. A. Danilov ao distinguir duas formas de conhecimento e assimilação de noções, a percepção direta do objeto e o conhecimento indireto, ou seja, as explicações do professor; de M. N. Skaktin ao examinar a maneira como o professor guia o processo de observação das crianças, entre outros.

Sobre esse campo de pesquisa, Bogoyavlensky e Menchinskaya destacam contribuições de Vigotski, dizendo: “La obra de Vygotsky (*Psicología de la educación, 1926*) tuvo decisiva importancia para determinar posteriores desarrollos” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2011, p. 121, grifo dos autores).

Inicialmente, destacaremos contribuições de Vigotski no livro acima mencionado, dando sequência ao estudo do tema em textos posteriores de sua obra.

### **Contribuições da psicologia pedagógica de Vigotski**

Segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya, nas primeiras décadas do século XX, psicólogos soviéticos realizavam investigações sobre processos mentais que constituíam as condições internas da aprendizagem, como percepção, atenção, memória, etc. Esses autores comentam que, na década de 1920, promoveu-se na Rússia o debate de como a psicologia poderia proporcionar bases para o processo educativo. Nesse período, teve lugar uma campanha contra o verbalismo nas escolas, juntamente com a iniciativa de desenvolver o ensino prático.

Mas, Bogoyavlensky e Menchinskaya colocam que as pesquisas psicológicas desse período eram ainda incipientes, e os psicólogos sustentavam orientações pedagógicas contraditórias, como se deu na discussão sobre o uso de material visual no ensino.

Algunos eminentes expertos de pedagogía de la educación afirmaban la necesidad de usar material visual en la enseñanza, ya que se adapta a la concreción del pensamiento en el niño, mientras que otros sostenían que era perjudicial, ya que el pensamiento se ve estimulado por las dificultades y los métodos visuales eliminan las dificultades (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2011, p. 121).

No livro *Psicologia pedagógica*, Vigotski coloca sua análise crítica sobre essa discussão, mostrando sua posição com relação ao uso supremo dos meios visuais na pedagogia da época. Sobre isso, comenta: “sabemos muito mais do que vemos e, se alguém quisesse que soubéssemos apenas o que vemos, essa pessoa limitaria e estreitaria enormemente a esfera de nossa experiência” (VIGOTSKI, 2003, p. 173). O autor faz essa afirmação ao colocar que esse tipo de ensino não é suficiente para se promover um processo educacional criativo com base numa elaboração complexa da experiência.

Assim, Vigotski (2003) questiona a pedagogia que se apoia em meios visuais com o intuito de eliminar as dificuldades no processo de pensamento da criança na aprendizagem escolar, tornando o processo educativo mais leve e mais fácil para ela. Para o autor, isso representa um erro psicológico.

A exigência do gráfico [visual] em todo o ensino, como expressão suprema dessa pedagogia facilitadora, revela melhor que nada todos os seus pontos fracos. O reino visual envolve acima de tudo a eliminação de qualquer dificuldade de pensamento para a criança. Exige que tudo o que seja oferecido à criança seja oferecido primeiro na experiência pessoal e, depois, de uma forma tão acessível, direta e fácil que não resta nada que possa provocar dúvidas, nada a ser inferido: apenas olhar e tocar (VIGOTSKI, 2003, p. 173).

Vigotski (2003) propõe que, no lugar de um ensino organizado e baseado nos hábitos e nas respostas já preparadas na experiência prévia do aluno, deve-se organizar um ensino voltado para requerer do aluno relacionar ativamente experiências prévias com novas combinações na solução de uma tarefa escolar, superando obstáculos em seu caminho, colocando-se novos elementos mais complexos na resolução de problemas e para o desenvolvimento do pensamento.

Além disso, comenta que “o pensamento sempre deve ser entendido como um problema peculiar que o comportamento resolveu de novo em novas circunstâncias. O pensamento sempre surge com a dificuldade” (VIGOTSKI, 2003, p. 172). Para ele, o ensino não deve ofuscar a natureza psicológica ativa do aluno no processo educacional. Para tanto, a pedagogia deve preocupar-se com a promoção de um ensino criativo que coloque dificuldades e imprevistos na solução das tarefas escolares, como ponto de partida para que o pensamento do aluno crie combinações novas e forme uma experiência mais elaborada e mais complexa do conhecimento, da realidade, mudando-se qualitativamente o curso de seu próprio desenvolvimento.

Portanto, do ponto de vista pedagógico, o correto não é a tendência às representações [visuais e fáceis], mas precisamente a tendência contrária: que a criança se oriente sozinha nas circunstâncias mais complicadas e confusas. Se os senhores desejarem ensinar algo sólido para as crianças, preocupem-se com os obstáculos.

Subentende-se, ao mesmo tempo, que não se trata de criar intencionalmente situações sem saída para a criança, que provocariam nela um gasto infrutífero e não-sistemático de energias. Trata-se apenas de uma organização da vida, e do ensino, importante para que a criança encontre os dois elementos necessários para o desenvolvimento do

processo do pensamento como forma superior do comportamento. Esses dois elementos consistem, em primeiro lugar, em uma tarefa que deva ser resolvida e, em segundo, nos elementos e meios com os quais esse problema possa ser resolvido (VIGOTSKI, 2003, p. 174).

Vigotski (2003) defende que se deve considerar pedagogicamente o aluno como sujeito ativo no curso do conhecimento do início até a meta do ensino. Em meio a essa discussão, Vigotski (2003) também questiona o verbalismo no ensino concentrado na formulação verbal. Para ele, esse era um tipo de ensino que acabava gerando uma abstração estéril, distanciada do fato concreto e do aprofundamento do tema, “no qual o conhecimento das palavras substituía o conhecimento do fato” (VIGOTSKI, 2003, p. 175).

Segundo Vigotski (2003), a atividade de pensar tem um caráter concreto que deve ser levado em conta e promovido no processo educativo, mas despertando o pensamento da criança numa direção pedagógica que considere o processo de análise e síntese na formação dos conceitos como uma operação intelectual complexa de caráter criativo que orienta o desenvolvimento da criança para estados mais complexos de abstração da realidade.

A atividade analítica e sintética da mente costuma ser considerada uma forma lógica fundamental, na qual se realiza nosso pensamento, isto é, uma atividade que, primeiro, divide o mundo que se percebe em elementos separados e, depois, constrói com esses elementos novas formações que ajudam a entender melhor o circundante. Com relação a isso, é muito importante esclarecer o mecanismo psíquico da formação de conceitos, ou seja, das reações gerais e genéricas que não se referem a um objeto individual, mas a uma classe completa ou a um grupo inteiro de objetos de forma simultânea (VIGOTSKI, 2003, p. 175).

Sperling coloca que ao se *discriminar* “entre os objetos de uma dada classe que possui as mesmas características e aqueles objetos que partilham de outras características em relação aos membros da mesma classe” (SPERLING, 1999, p. 62), se está em condições de formar um *conceito abstrato*. Esse autor comenta que, uma vez abstraída a característica comum acerca dos objetos, se está em condições de *generalizar*, ou seja, elaborar uma definição geral da característica essencial.

Krutetski comenta que a operação intelectual de comparar objetos e fenômenos, se encaminha para encontrar afinidades e diferenças entre eles, tendo um importante papel nos estudos escolares:

Al comparar, por ejemplo, el adjetivo y el verbo, las operaciones de multiplicación y división, el oxígeno y el hidrógeno, el triángulo y el rectángulo, el bosque, la estepa y el desierto, los regimenes esclavista y feudal, el escolar se entera aún más de las peculiaridades de dichos objetos y fenómenos (KRUTETSKI, 1989, p. 145).

Sobre o processo de análise e síntese, Krutetski (1989) comenta que a *análise* fragmenta mentalmente o objeto ou fenômeno nas partes que o integram, fazendo distinção entre partes, propriedades e indícios isolados; e na *síntese*, ocorre justamente a reunificação mental das partes, propriedades e indícios soltos em um todo integral. O autor comenta que análise e síntese estão ligadas e se encontram em unidade no processo de cognição, sendo uma das mais importantes operações mentais, pois em sua unidade se produz o conhecimento completo e multifacetado da realidade.

Ao comentar os processos de análise e síntese na formação de conceitos, Vigotski (2003) não ignora as dificuldades pedagógicas que eles representam para o professor ou para o ensino, tanto em termos de extensão ou quantidade de objetos ou fenômenos que abrange um determinado conceito, quanto do conteúdo ou os atributos pensados com relação ao conceito. Mas, ele comenta que, mesmo complexa, o professor deve considerar antecipadamente essa correlação no processo de ensino, como um problema pedagógico no seu planejamento, principalmente se a preocupação for com um ensino que desenvolva o pensamento criativo do aluno, visto como um processo que permite ao aluno criar, de maneira ativa, novos nexos entre os elementos do mundo e seus pensamentos e atos. No caso, afirma que o processo de análise deve ser promovido colocando-se uma série de outros objetos em que se podem comparar elementos similares e recusar outros, na direção de um processo de síntese que envolva a produção de um conceito integral. Nesse processo, coloca que a criança não opera meramente com o dado sensorial do objeto, mas com a elaboração essencial desse objeto por meio da linguagem, mesmo que operando com singularidades dos objetos.

A conclusão pedagógica de Vigotski (2003) é de que o pensamento do aluno deve passar do dado concreto a uma elaboração profunda de objetos e fenômenos que o ajudem na compreensão da realidade. Ao mesmo tempo, coloca que a escolha dos objetos deve ser pedagogicamente criteriosa para se promover o trabalho analítico e sintético do pensamento do aluno. No caso, o atributo dos objetos a ser isolado deve encontrar-se em diversas combinações, para que o aluno depure ativamente seus nexos ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo de modo mais complexo o seu pensamento. Para Vigotski (2003, p. 176),

o professor deve levar em consideração que o pensamento não é apenas o mecanismo que torna mais complexa e precisa nossa interação com o mundo externo, mas que ele também organiza o aspecto interno de nosso comportamento.

Assim, conforme Vigotski (2003), o processo de ensino influencia o desenvolvimento intelectual, sendo a linguagem um instrumento do pensamento.

Segundo Goldner (1964), o pensamento criativo é tão antigo quanto à própria história da humanidade, pois tem a qualidade de explorar novas direções, de inovar mediante problemas reais. Para Goldner (1964, p. 49), “el pensamiento creador es una actividad organizada, perspicaz, comprensiva, imaginativa, del cerebro, hacia un resultado original”.

Para Vigotski (2003), o processo de ensino influencia o desenvolvimento intelectual, sendo a linguagem um instrumento do pensamento.

Discussões como estas também são vistas nos textos da teoria histórico-cultural, entorno da mediação simbólica. Abordaremos algumas dessas discussões, a seguir.

### **Contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski**

Veggetti comenta que a teoria histórico-cultural considera que o desenvolvimento “no consiste en un proceso de maduración espontáneo escindido del contexto sócio-educativo, sino en la capacidad de apropiarse de los instrumentos culturales que, de todos modos, proporciona la práctica educativa” (VEGGETTI, 1997, p. 78). Analisando o ensino da matemática, essa autora coloca que os estudos da teoria histórico-cultural deduzem que

“la adquisición de los primeros conceptos matemáticos ejerce la importante función de liberar el pensamiento infantil de las influencias inmediatas de la percepción e de las leyes del campo visual” (VEGGETTI, 1997, p. 78).

Em um texto de 1929, intitulado *Educación de las formas superiores de conducta*, Vygotski (1995b) toca novamente no problema dos meios visuais, analisando o ensino da aritmética. No caso, comenta criticamente a proposta de ensino que unifica a representação natural do objeto com a cultural de unidade, colocando-se um desenho de um pássaro ou de um objeto ao lado do número 1, para se formar a ideia cultural de unidade. Para Vygotski, essa concepção de ensino não apenas considera o desenvolvimento cultural como continuação da percepção natural direta, como também entende que o conceito aritmético de unidade se forma com base numa percepção do objeto solitário.

Para Vygotski (1995b), essa concepção de ensino se orienta pela ideia de adaptar a educação ao desenvolvimento seguindo a forma direta de percepção da criança sobre os objetos, apoiando-se nas leis naturais que regem seu desenvolvimento. Nesse sentido, o ensino seguiria a memória concreta e os interesses emocionais da criança, para *facilitar* a aprendizagem.

Vygotski (1995b) mostra que o conhecimento imediato, a percepção natural direta da criança sobre os dados concretos da realidade, deve ser visto como um elemento básico de seus processos psíquicos que se tornarão mais complexos em seu desenvolvimento cultural e intelectual. Para ele, deve-se considerar a dinâmica do desenvolvimento psicológico da criança. No caso, no estudo das funções psíquicas, deve-se levar em conta a índole concreta da memória infantil como suporte para novos avanços, sem reter a criança nessa etapa de desenvolvimento inferior, pois ela é uma etapa de transição ao tipo superior de cunho cultural (perspectiva genética e dialética de desenvolvimento).

No caso do aprendizado da aritmética, Vygotski (1995b) comenta que se deve conduzir a percepção de quantidades por meio de obstáculos e figuras com diferentes dados a serem percebidos e resolvidos nas tarefas escolares, que precisariam ser dialeticamente superados pelo pensamento da criança. Nesse sentido, pergunta: “¿Qué significa el cambio de la percepción de un objeto, es decir, el paso de la aritmética natural a la cifra arábiga, al signo cultural, un paso o un salto?” (VYGOTSKI, 1995b, p. 306). Para Vygotski (1995b), deve significar um salto dialético na própria historicidade do desenvolvimento das funções psíquicas da criança, promovido no processo de

ensino e pela mediação dos signos. No caso, a criança conta com o suporte primitivo da função psíquica para superá-la com a tarefa escolar, passando de formas elementares para mais complexas em seu desenvolvimento, no percurso do conhecimento, como um processo mediado simbolicamente.

Kostiuk assim comenta o caráter dialético do desenvolvimento:

El carácter dialéctico del desarrollo encuentra su expresión en el proceso de formación, tanto de algunas características de la personalidad, como de la vida psíquica en general. El desarrollo de la actividad cognoscitiva se caracteriza por tránsitos dialécticos que van desde las formas sensoriales de la actividad hasta sus formas conceptuales (KOSTIUK, 1986, p. 17).

Estas questões tocam na formação de conceitos, e a teoria histórico-cultural também aborda essa temática, segundo suas premissas teóricas. No caso, Vygotski (1995d) comenta que, na formação de conceitos, existem 2 linhas de desenvolvimento: uma que se encontra nas esfera das funções naturais e outra consoante e mais complexa que se encontra na esfera do comportamento cultural no âmbito do conceito verbal. Vygotski (1995d) comenta que a percepção da criança pequena sobre o mundo é inicialmente de índole sincrética, integral, dependente da situação do campo sensorial. Mas, quando a criança começa a falar, passa a pensar com a ajuda da linguagem, produzindo conexões entre um objeto e outro. Desse modo, a criança passa da forma natural de pensamento à cultural, elaborada pela humanidade no processo das relações sociais – processo que não pode ser produzido em uma experiência direta. Para Vygotski (1995d), o uso da palavra como instrumento causa mudanças profundas no curso do desenvolvimento e na relação da criança com o meio circundante, pois com ela a criança pode destacar o essencial de uma situação e combinar imagens. Além disso, Vygotski (1995d) comenta que a fala cumpre uma importante função de planejar partes de uma operação, regulando-se, assim, a própria conduta na resolução de uma tarefa.

Em outro texto da teoria histórico-cultural, intitulado *Desarrollo de las operaciones aritméticas*, Vygotski comenta o ensino da aritmética como um fato do desenvolvimento cultural da criança, mediado pelo signo matemático. No caso, comenta que “la cultura fundamental en el desarrollo del cálculo radica en el paso de la percepción directa de la cantidad a la mediada, al

hecho de que el niño comience a equiparar las cantidades con determinados signos, a operar com tales signos” (VYGOTSKI, 1995c, p. 208).

Em termos de metodologia de ensino, Vygotski (1995b, 1995c) coloca que essas discussões significam conduzir a criança a superar a memória concreta, a percepção direta etc., no processo educativo, para formas mais complexas e profundas de conhecimento e compreensão dos fatos e objetos da realidade, mediados simbolicamente. Para tanto, a criança deve encontrar um ensino que a faça superar obstáculos no processo de conhecimento, e ao superá-los reconhecer que a memória concreta, a percepção direta, etc., não são suficientes para ela resolver um problema ou assimilar noções escolares que exigem dela muito mais. Nesse processo, a criança precisa negar e superar as formas elementares nas superiores, de maneira complexa e dialética. Nesse sentido, o meio visual empregado deve valer-se da linguagem para organizar o pensamento sobre o objeto em estudo. Para Vygotski (1995d, p. 272), “el desarrollo de la lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza”. Nesse sentido, meios visuais e verbais devem combinar-se, no processo de ensino, como uma forma cultural complexa de percepção e conhecimento de objetos e fenômenos, de entendimento profundo da realidade, no desenvolvimento das funções psíquicas.

Segundo Rogoff, a teoria histórico-cultural de Vigotski “concentrou-se em habilidades cognitivas e sua dependência de invenções culturais tais como alfabetização, matemática, habilidades mnemônicas e abordagens à solução de problemas e raciocínio” (ROGOFF, 2005, p. 51).

As questões colocadas até o momento nos levam a considerar o entendimento de que os meios visuais no ensino servem para dar mais precisão ao pensamento abstrato e desenvolver teorias, como apontado anteriormente. Podemos aproximar essa conclusão da abordagem histórico-cultural. Veggetti (1997) comenta que a psicologia histórico-cultural de Vigotski explica o desenvolvimento cognitivo incluindo os processos de abstração.

Kruteski (1989) coloca que, além da necessidade de análise e síntese, tem-se o processo de *abstração* e de *generalização*. No processo de *abstração*, uma peculiaridade ou indício do objeto é destacado e examinado mentalmente à parte de outros indícios, sendo objeto de consideração independente. O processo de abstração participa na formação de noções como altura, volume, número, verbo etc. No processo de *generalização*, se dá a associação mental de objetos e fenômenos em grupos, por similaridade de

indícios comuns e essenciais, priorizados no processo de *abstração*. Assim sendo, a abstração está na base da generalização.

Um aspecto dessa discussão é mostrado por Krutetski (1989) quando assinala a importância da *observação* ligada às práticas humanas e às práticas educativas. Segundo Krutetski (1989), *observação* é a percepção planejada, bem orientada, capaz de fazer constar plenamente as propriedades dos objetos e dos fenômenos, incluindo detalhes que fazem notar diferenças e modificações nos mesmos. O autor comenta que “*es observación la percepción estrechamente vinculada con la actividad mental: comparación, distinción, análisis. No es en vano, porque la observación se califica de ‘percepción pensante’*” (KRUTETSKI, 1989, p. 111, grifo do autor). Nesse sentido, coloca que observar não é simplesmente olhar, mas examinar, tomar em consideração certo dado, o que permite compreender mais profundamente o meio circundante.

Krutetski (1989) comenta que, ao se promover a observação, se leva a cabo uma meta cognitiva que pressupõe o esclarecimento de tarefas e a elaboração de um plano correspondente, cujos resultados estão em função dos conhecimentos e das experiências humanas nessa respectiva esfera, de modo que quanto mais profundos os conhecimentos mais o homem os observará nos objetos e fenômenos. No caso, o autor coloca que “*la aptitud a la observación está ligada estrechamente con la avidez de saber: un interés vivo y escudriñador por los objetos y fenómenos*” (KRUTETSKI, 1989, p. 113). O autor comenta que na escola a criança aprende sistematicamente a observação como atividade bem orientada, planejada e organizada, influenciando no curso de seu desenvolvimento.

Para Vygotski (1995d), a palavra que separa um objeto de outro, destacando da situação alguns indícios dos objetos, é o único meio de diferenciar a conexão sincrética própria da percepção inicial na criança pequena, que une entre si todas as impressões. O autor comenta que “*la palabra distingue diversos objetos, fracciona la conexión sincrética, la palabra analiza el mundo, la palabra es el instrumento fundamental de análisis*” (VYGOTSKI, 1995d, p. 280). No caso, coloca que o desenvolvimento do pensamento causal estaria nesse caminho que compreende o pensar verbalmente, desenvolvendo-se a formação de conceitos complexos. Para ele, desenvolvendo-se na capacidade de formar conceitos não de maneira mecânica, mas de maneira ativa, a criança vai dominando cada vez mais seu pensamento, até ao ponto de se valer da operação do conceito abstrato, geral, que o faz não depender mais de uma situação concreta e restrita.

Na fase de suas investigações sobre os sistemas psicológicos, Vigotski ressalta as relações interfuncionais, ampliando ainda mais as discussões acima colocadas.

Nessas citadas investigações, Vygotski (2001) coloca que o desenvolvimento da percepção tem relação com as demais funções (memória, atenção, linguagem, pensamento etc.) formando uma unidade. No desenvolvimento da criança vão sendo formadas novas e complexas formações, ou seja, novas conexões interfuncionais (sistemas psicológicos), dentro das quais atua a percepção. Nesse processo de desenvolvimento da criança, o autor coloca que a percepção vai se emancipando ou se liberando dos momentos sensoriais iniciais, sendo a conexão entre percepção e pensamento visual um dos componentes desse dinâmico processo de desenvolvimento.

Nessas discussões, Vygotski (2001) comenta que estudos psicológicos se referem ao pensamento visual como percepção com sentido. O autor trata dessa questão analisando a relação entre percepção e pensamento categorial, assinalando a conexão do objeto como tal com o sentido e o significado desse objeto. No caso, comenta que, no curso do desenvolvimento da percepção da criança, a conexão entre a palavra e a percepção produz mudanças importantes no desenvolvimento e faz surgir novas conexões mais complexas entre a percepção e outras funções psíquicas. Essas discussões têm desdobramentos ainda mais complexos no período final de sua obra.

Cecchini (2011) coloca que a partir da primeira metade da década de 1930, os psicólogos soviéticos enfrentaram diversos problemas da educação. Dentre eles, estudavam cientificamente a linguagem como instrumento específico do homem. No caso, assumia importância o conhecimento preciso de professores e pedagogos a respeito da função reguladora da linguagem sobre o comportamento, com especial atenção na relação entre pensamento e linguagem.

Luria (1969) comenta que o papel da fala na formação da consciência e do pensamento, foi sendo colocado como um problema básico da psicologia, mas estudados à margem de uma abordagem materialista do desenvolvimento de processos mentais complexos. Luria (1969) coloca que uma contribuição materialista significativa nesse sentido, foi realizada por Vigotski nas décadas de 1920 e 1930.

Luria (1969) comenta que Vigotski expressava a ideia de que a criança, desde o início, é um ser social, afirmando que o pensamento da criança ocorre desde cedo por sua associação com os adultos por meio da fala, sendo esta

a força diretriz básica do desenvolvimento. Luria (1969) comenta que, para Vigotski, a formação geral da atividade mental da criança ocorreria nesse processo de associação baseada na fala, em que a experiência humana é transmitida através da atividade concreta, mas, sobretudo, pela linguagem. Luria assim comenta a posição teórica de Vigotski a respeito:

The process of mastering human experience is transmitted by speech and leads to the formation of *new methods of activity*, a new interrelationship between “mental functions”, new functions systems and, in the final analyses, to the origin of those “higher psychological functions” (for example, voluntary attention, active memory, voluntary action) which are describe by idealistic psychology as the appearance of primitive forms of existence of the mind, but whose formation lacks a scientific explanation (LURIA, 1969, p. 128, grifos do autor).

Luria (1969) coloca que o estudo da fala, seu desenvolvimento e seu papel na formação dos processos mentais vieram a ser um dos principais temas da psicologia soviética desse período, mas o autor comenta que os estudos sobre os processos da fala vieram inicialmente de contribuições externas, como as da teoria de Jean Piaget.

Segundo Luria (1969), Piaget mostrava que a inter-relação entre o pensamento da criança e sua fala tem importante papel na formação da consciência, mas também defendia como princípio que a forma socializada da atividade, no desenvolvimento cognitivo da criança, se formava tardiamente. Esta formação se daria de maneira progressiva, sendo que o desenvolvimento partiria primeiro do pensamento autista, passando então para o pensamento egocêntrico. Somente mais tarde é que a atividade social colocaria de lado essas formas iniciais de desenvolvimento cognitivo da criança. Mas, Luria (1969) comenta que Vigotski, por sua vez, considerava que a formação do pensamento se dava na dependência da formação do significado da palavra, sendo seus estudos sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos, um marco importante nesse sentido, especialmente no campo da educação escolar.

Vigotski (2012) examina o desenvolvimento consciente dos conceitos na infância, que começa de formas elementares e visuais da relação da criança com os objetos, até o desenvolvimento de formas mais complexas

dessa relação, inerentes ao significado verbal e aos processos abstratos, num sistema de conceitos, com a mediação da palavra.

Nesse período de seus estudos, Vygotsky (2007) aborda questões visuais no ensino. Num texto de 1934, intitulado *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, o autor comenta temas importantes para os processos educativos, como a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e o desenvolvimento da linguagem como paradigma para o desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança. Mas, um dos pontos centrais de suas discussões se coloca nessa afirmação do autor:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial [próximo] origina uma fórmula que contradiz a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VYGOTSKY, 2007, p. 38).

Vygotsky (2007) comenta que essa conclusão é válida tanto no desenvolvimento de crianças normais quanto de mentalmente atrasadas. No segundo caso, comenta que, baseados em resultados de investigações que colocavam que essas crianças tem pouca capacidade de pensamento abstrato, os docentes acabavam limitando todo o ensino aos meios visuais, excluindo tudo que diz respeito ao pensamento abstrato. O autor comenta que esse procedimento mostrou-se insatisfatório, dizendo que o ensino exclusivamente baseado em meios visuais:

não só não ajuda a criança a superar uma capacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nestas crianças. A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta (VYGOTSKY, 2007, p. 38).

Para Vygotsky (2007, p. 38), “acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se se considerar apenas como etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si mesmo”.

### **Comentários finais**

Nesse trabalho, enfocamos o problema dos meios visuais no ensino, segundo contribuições de Vigotski, considerando-os como um elemento do processo geral de desenvolvimento da criança e como um fator do processo educativo, que precisa ser pensado como parte do desenvolvimento dialético da criança.

Reconhecemos que a educação escolar é um complexo processo integral de desenvolvimento e formação do estudante, que não se resume ao processo cognitivo dos meios visuais no ensino. Reconhecemos também que a teoria de Vigotski concebe o desenvolvimento da criança como um ser integral. No tema que tratamos nesse estudo, Krutetski (1989) assinala que não apenas percebemos e conceituamos objetos e fenômenos que nos cercam, mas também os experimentamos com determinadas emoções, expressamos nossa atitude em face deles e atuamos no mundo com iniciativa para superar seus obstáculos.

O destaque no processo cognitivo procurou verificar um aspecto e aprofundar nele, para melhor compreender seus processos e discutir sua prática pedagógica, segundo o ponto de vista de Vigotski. Esse destaque também ajuda no exame de fundamentos básicos da teoria de Vigotski, pois está conectado com outros conceitos de sua teoria, especialmente com sua visão dialética de desenvolvimento psíquico e cultural da criança na escola.

Concluímos o estudo apontando que as análises de Vigotski sobre meios visuais no ensino mostram que a relação psicológica entre *sensação* e *percepção*, inerente ao problema do uso dos *meios visuais* no ensino, demanda considerar particularidades dinâmicas e dialéticas do desenvolvimento da criança, examinando-se a relação entre o registro sensorial e os processos intelectuais no desenvolvimento humano, entorno da relação entre percepção e palavra. Ao mesmo tempo demanda examinar objetivamente como sensação e percepção se entrelaçam e se distinguem no desenvolvimento dos conceitos sobre os objetos, no desenvolvimento do pensamento, respeitando-se a linguagem com o paradigma desse processo. Nesse âmbito de análise, a composição entre meios visuais e verbais assume uma enorme importância pedagógica no sentido da relação entre informação visual e informação verbal para o processo de conheci-

mento e desenvolvimento cultural da criança. Nesse processo, fazer a instrução escolar influir e orientar o desenvolvimento intelectual da criança, ao requerer dela que analise, compare, sintetize, abstraia e generalize traços essenciais e não-essenciais dos objetos de estudo, auxiliados pela linguagem, é um fator psicológico importante e um rico meio para a formação do pensamento criador.

As contribuições de Vigotski colocadas nesse estudo podem ser aproximadas de discussões contemporâneas sobre o uso de meios visuais no ensino, nos diferentes contextos e modalidades da educação contemporânea. Nessa discussão, incluímos a possibilidade de interlocução a teoria do conhecimento, no que tange aos processos cognoscitivos de conhecimento dos dados e objetos da realidade. Mas, feita essa aproximação desde que garantida a perspectiva dialética de sua fundamentação teórica e sua visão psicológica de desenvolvimento cultural. Isso exige muitos cuidados teóricos.

Considerando o que apontamos nesse trabalho, as possibilidades de análise do problema do uso dos meios visuais para um ensino que desenvolva o pensamento, passariam também pela discussão, sobre o saber pedagógico, os métodos de ensino, a concepção de desenvolvimento infantil e os estudos sobre processos psicológicos básicos, nos fundamentos da prática pedagógica que utiliza esses meios. Sabemos que essa é uma discussão complexa, mas defendemos sempre que a teorização da prática pedagógica (no sentido vigotskiano) é um caminho indispensável para se pensar a ação pedagógica e as concepções que a sustentam. Melhor seria que essa teorização resultasse numa passagem da consciência prática para o que Vázquez (2011) chama de *consciência da práxis*, ou seja, aquela consciência da prática que se volta sobre si mesma e compreende do que nela vem impregnada e plasmada, e com que atividade e concepção essa prática vem se concretizando.

## Referências

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. La psicología del aprendizaje desde 1900 a 1960. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. *Psicología y pedagogia*. Tradução do italiano por Maria Esther Benítez. Madrid: Ediciones Akal, 2011, parte II, p. 119-188.

CECCHINI, M. Introducción. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. *Psicología y pedagogia*. Tradução do italiano por Maria Esther Benítez. Madrid: Ediciones Akal, 2011, p. 7-20.

CHATELET, F. *Logos e práxis*. Tradução de Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

GOLDNER, B. B. *La estrategia del pensamiento creador*. Tradução de Jorge Gomez de Silva. Cidade do México: Cia Editora Continental, 1964.

COLL, C.; ENGEL, A.; BUSTOS, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na representação visual do conhecimento. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual*. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010, p. 226-244.

DELARI JUNIOR, A. Traduções Publicadas no Brasil (1984-2010). *Revista Educação – Lev Vigotski: o legado de um pesquisador que revolucionou o estudo do desenvolvimento humano*, São Paulo, n. 2, p. 76-89, Ago. 2010.

FREITAS, N. K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. *Revista Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 91-96, Nov. 2006.

HEBB, D. O. *Introdução à psicologia*. Tradução de Antonio Gomes Penna. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1971.

JOJA, A. *A lógica dialética: a dialética materialista e a ciência contemporânea*. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Fulgor, 1965.

KOSTIUK, G. S. El principio del desarrollo en la psicología. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Tradução de Carmen Rordíguez Garcia. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

KRUTETSKI, V. A. *Psicología*. Traduzido por A. N. Cherkásov. Moscou: VNESHORGIZDAT, 1989.

LABORDE, A. L. P.; MOLON, S. I. Aforismos sobre a cultura: uma discussão acerca das representações simbólicas no pensamento de Vygotsky – reconhecendo percepções de educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA*, Rio Grande, v. 18, p. 163-173, jan./jun. 2007.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LURIA, A. R. *O homem com um mundo estilhaçado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento cognitivo*. 5 ed. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2008b.

\_\_\_\_\_. Speech development and the formation of mental processes. In: COLE, M.; MALTZMAN, I. (Ed.). *A handbook of contemporary Soviet Psychology*. Traduzido do russo por Rosa Glickman, David G. Nichols, Elka Schuman e Lynn Solotaroff. New York: Basic Books, 1969. p. 121-162.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 255-269, Jul. 2000.

MIALARET, G. *Psicologia da educação*. Tradução de Paula Taipas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

MOURA-NETO, V.; LENT, R. Como funciona o sistema nervoso. In: LENT, R. (Coord.). *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 61-88.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4. ed., São Paulo: Editora Scipione, 2003.

RIES, B. E. Sensação e percepção. In: RIES, B. E.; RODRIGUES, E. W. (Org.). *Psicologia e educação: fundamentos e reflexões*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, Set./Dez. 2004.

SUÁREZ, M. E. S.; SERRA, D. G.; GONZÁLEZ, M. E. G.; ECHEVERRÍA, M. I. A. *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. 1 reimpr. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2011.

SPERLING, A. P. *Introdução à psicologia*. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed., Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEGETTI, M. S. El aprendizaje sócio-cultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales sociales. In: ÁLVAREZ, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Tradução de Ana del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 77-90.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada por Guilherme Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In: \_\_\_\_\_. *Pensamiento y habla*. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, p. 265-422, 2012. Cap. 6.

\_\_\_\_\_. El método instrumental en psicología. In: \_\_\_\_\_. *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Obras escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1991. p. 65-70.

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, 1995a, p. 11-46. Cap. 1,

\_\_\_\_\_. Educación de las formas superiores de conducta. In: \_\_\_\_\_. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, 1995b, p. 303-314. Cap. 13

\_\_\_\_\_. Desarrollo de las operaciones aritméticas. In: \_\_\_\_\_. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, 1995c, p. 207-212. Cap. 8.

\_\_\_\_\_. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. In: \_\_\_\_\_. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo III, 1995d, p. 265-284. Cap. 11.

\_\_\_\_\_. La percepción y su desarrollo en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. *Conferencias sobre psicología. Obras escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo II, 2001, p. 351-368.

\_\_\_\_\_. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: \_\_\_\_\_. *Psicología del adolescente. Obras escogidas*. 2. ed., Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, tomo IV, 2006, p. 117-204.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed., Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007.

ZANKOV, L. V. Combinaciones de medios verbales y visuales en la enseñanza. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. *Psicología y pedagogia*. Tradução do italiano por Maria Esther Benítez. Madrid: Ediciones Akal, 2011, parte III, p. 269-287.

ZAPOROZHETS, A. V. Some of the psychological problems of sensory training in early child – hood and preschool period. In: COLE, M.; MALTZMAN, I. (Ed.). *A Handbook of contemporary soviet psychology*. Traduzido do russo por Rosa Glickman, David G. Nichols, Elka Schuman e Lynn Solotaroff. New York: Basic Books, 1969. p. 87-120.

Data de registro: 08/10/2014

Data de aceite: 22/04/2015



## A TAREFA DE ESTUDO: CIÊNCIA E CRIATIVIDADE DO PROFESSOR<sup>1</sup>

*Orlando Fernández Aquino\**  
*Neire Márcia da Cunha\*\**

### Resumo

O objeto estudado é a tarefa de aprendizagem. O objetivo foi elaborar uma síntese teórico-metodológica da tarefa de estudo ou de aprendizagem no intuito de contribuir com a melhora da elaboração e direção desse tipo de tarefa. Essa síntese constitui o resultado de pesquisa realizada durante 2013 e 2014. Nesse percurso, foram necessários dois procedimentos metodológicos. O primeiro foi a análise teórica da tarefa de estudo. O segundo procedimento consistiu na revisão de investigações experimentais que aplicaram os modelos lógicos elaborados por Galperin e Davidov na elaboração e direção das tarefas de estudo. Conclui-se que a síntese teórico-metodológica que se apresenta sobre a elaboração e direção das tarefas de aprendizagem resulta-se interessante para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, da formação de professores e da pesquisa experimental, pois abre portas para a renovação dos métodos, dos programas escolares e das didáticas especiais.

**Palavras-chave:** Atividade de estudo. Tarefa de aprendizagem. Tarefa de estudo. Modelo lógico.

### Abstract

The study object is the learning task. The goal was to develop a theoretical and methodological synthesis of study or learning task in order to contribute to the improvement of the development and direction of this type of task. This synthesis is a result of research conducted during 2013 and 2014. Along the way, it took two methodological procedures. The first was the theoretical analysis of the study task. The second procedure involved the review of experimental investigations that

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado com apoio do CNPq (Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 43/2013).  
\* Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico “Felix Varela” de Villa Clara, Cuba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). *E-mail:* ofaquino@gmail.com  
\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (UNIUBE). *E-mail:* neirecunha@yahoo.com.br

applied the logic models developed by Galperin and Davidov in the development and direction of the study tasks. In conclusion, the theoretical and methodological synthesis that presents on the development and direction of the learning tasks result is interesting for improving the teaching-learning process, the teacher training and experimental research because it opens doors for renovation the methods, schools programs, and Specials Didactics .

**Keywords:** Study activity. Learning task. Study task. Logical model.

## **Introdução**

A teoria da atividade de estudo começou a tomar corpo entre os psicólogos soviéticos especializados em educação no começo da década de 1960. Dois importantes embasamentos foram necessários para a aparição dessa teoria: de um lado, as contribuições científicas de L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e P. Ya. Galperin (1902-1988). O primeiro deles estabeleceu a origem social da psique humana e postulou que o período escolar como um todo é o mais fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o segundo, A. N. Leontiev, tomando como ponto de partida muitos dos subsídios de Vigotski, e estudando a atividade humana por excelência, o trabalho, já analisado anteriormente por Marx, criou a teoria geral da atividade e teorizou sobre os componentes estruturais dessa categoria: necessidades, motivos, objetivos, finalidade, ações, procedimentos. Por sua vez, P. Ya. Galperin examinou experimentalmente a formação das ações mentais. Nessa análise, converteu a compreensão em orientação e a habilidade em execução. A partir disso, criou a teoria da formação das ações mentais por etapas, descobrindo em síntese, que toda ação se forma basicamente em duas etapas: orientação e execução, sendo que o controle é a etapa mais móvel, pois aparece desde a orientação e está presente em todo o processo de formação da ação mental. Galperin descobriu também que, para que a ação mental se forme adequadamente, a orientação precisa ser completa e correta. Sem esse tripé teórico, a teoria da atividade de estudo não poderia ter sido formulada e desenvolvida na prática educativa experimental.

De outro lado, com base nas contribuições teóricas dos autores citados e de muitos outros seguidores, na década de 1950, desenvolveram-se na antiga União Soviética, investigações psicológicas e pedagógicas experimentais

que levantaram um acúmulo de dados. Tais dados, quando bem analisados, permitiram elaborar não poucas hipóteses sobre o futuro da psicologia pedagógica e da metodologia de ensino.<sup>2</sup> O dito anterior, obviamente deve ser entendido num contexto sociopolítico que favoreceu esse desenvolvimento mas, lamentavelmente, este não é o espaço para tal explicitação.

Esses antecedentes permitiram a D. B. Elkonin escrever, em 1961, um ensaio fundante, no qual elabora as principais hipóteses sobre a atividade de estudo. Nesse momento, o pesquisador queixa-se de que a atividade de estudo não tinha sido ainda um problema colocado pela psicologia infantil e pedagógica e de que as investigações realizadas até a data eram ainda parciais. Tudo indica que as ideias de Elkonin nesse artigo converteram-se na plataforma a partir da qual ele mesmo, V. Davidov, A. Márkova e outros desenvolveram seus estudos teóricos e experimentais sobre esse tipo especial de atividade, por mais de vinte anos. A primeira hipótese de Elkonin diz o seguinte:

A atividade de estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, através desta se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola se leva a cabo a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. Sem a análise do processo de formação da atividade de estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais na idade escolar (ELKONIN, 1986, p. 99).

Vê-se que, desde o início, a atividade de estudo foi pensada como meio fundamental de socialização, meio de desenvolvimento integral da personalidade (cognitivo, afetivo, moral) e como meio de ampliação das neoformações psicológicas que conduzem ao desenvolvimento mental da criança. Nesse prisma, fora da atividade de estudo, era difícil avaliar e conduzir o desenvolvimento mental e cognitivo-afetivo dos alunos. Em última instância, Elkonin (1986) concebe esse tipo especial de atividade como *conditio sine qua non* para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

---

<sup>2</sup> Para uma visão do acúmulo de dados experimentais a que fazemos referência, pode-se consultar o informe que Galperin, Zaporozhets e Elkonin (1987) apresentaram, em 24 de junho de 1963, à Reunião Plenária do II Congresso da Sociedade de Psicólogos da URSS. Ver referências.

Outras ideias basilares sobre a atividade de estudo, situadas por Elkonin nesse mesmo lugar, dizem respeito a que a *assimilação* (apropriação) não é privativa da atividade de estudo; ela de fato acontece em outras atividades como no jogo e na solução de tarefas práticas, por isso não se deve identificar a *atividade de estudo* com a *assimilação* da cultura por parte dos sujeitos. Mesmo assim, a *assimilação é o conteúdo* principal da atividade de estudo. “A assimilação é o conteúdo fundamental da atividade de estudo e está determinada pela estrutura e o nível de desenvolvimento da atividade de estudo na qual está incluída” (ELKONIN, 1986, p. 99). Mais de vinte anos após, Davidov e Márkova (1987, p. 324) chegaram à conclusão de que “o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre esta base”. Estas colocações deixam claro que a qualidade do processo de assimilação ou apropriação da matéria de estudo vai depender da forma de organização da atividade de estudo pelo professor e do nível de formação da mesma em que se encontrem os alunos.

Elkonin (1986) também postula que com o ingresso da criança na escola, por volta dos sete anos começa a formação da atividade de estudo. Deixa claro que a formação exitosa da atividade de estudo, nessa idade, depende de três fatores: do conteúdo da matéria que se ensina, da metodologia concreta que se usa para ensinar e da forma de organização do trabalho dos alunos. Este último aspecto pressupõe a reorganização profunda dos programas escolares e do processo de ensino (ELKONIN, 1986). Davidov e Márkova, fazendo um balanço dos estudos realizados sobre o tema, confirmam esta hipótese e ainda ampliam as ideias do precursor:

os fatos testemunham a possibilidade de formar o pensamento teórico na idade escolar inicial; de formar nos alunos da escola primária à atividade de estudo plena, quer dizer, a ‘capacidade de estudar’; de reconstruir o plano interno da ação dos escolares de menor idade, dos interesses cognoscitivos e da motivação de estudo neles e nos adolescentes etc. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 328).

Destaca-se o fato de que não apenas é possível formar a capacidade de estudar por si próprios na idade escolar inicial (7 a 12 anos), senão também

que a atividade de estudo é um recurso pedagógico inestimável: por meio dela se criam as neoformações psicológicas próprias da idade, ela determina nessa etapa o caráter dos demais tipos de atividade (lúdica, prática, laboral). A atividade de estudo permite examinar o plano interno da atividade dos alunos e formar seus interesses cognitivos, motivacionais, morais; ou seja, a formação integral da personalidade.

Davidov e Márkova conceituam a atividade de estudo como um “enfoque teórico comum ao conjunto de investigações realizadas durante mais de 20 anos em um amplo experimento psicopedagógico de reestruturação dos programas escolares” (1987, p. 317). Para estes autores, uma das peculiaridades da atividade de estudo consiste em que, por meio de seu exame, compreende-se a passagem da atividade *material-objetal* para o *resultado subjetivo* dessa atividade; em outras palavras, a pesquisa da atividade de estudo permite entender as neoformações e as transformações qualitativas que se produzem na mente das crianças, assim como o desenvolvimento emocional e mental das mesmas. Nas suas conclusões, os autores argumentam que a atividade de estudo “é um modelo de investigação; nela os escolares, de forma sintetizada, ordenada, reproduzem somente as ações reais investigativas e de busca” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 329). Dito de outra forma, a atividade de estudo é um modo de pesquisar, no qual os alunos vão a busca dos aspectos essenciais do objeto, descobrindo seus nexos e relações fundamentais. Por último, a atividade de estudo não é uma finalidade em si mesma; é apenas uma condição necessária para alcançar o desenvolvimento mental e cognitivo-afetivo dos alunos.

Neste contexto científico, situamos os nossos resultados de pesquisa sobre as tarefas de estudo.<sup>3</sup> O objetivo do artigo tem sido realizar uma análise teórica e metodológica sobre a tarefa de aprendizagem, enquanto unidade de análise da atividade de estudo e categoria da didática, com base em pesquisa realizada durante 2013 e 2014. Metodologicamente, primeiro se realizou uma análise teórica da tarefa de estudo, de sua origem conceitual e de sua

---

<sup>3</sup> Este tipo de tarefa tem sido traduzido do russo com diferentes denominações: *tarefa docente*, *tarefa de aprendizagem*, *tarefa de estudo* e *tarefa cognitiva*. Do nosso ponto de vista, as três primeiras denominações são sinônimas e, portanto, corretas. Já a nomeação de *tarefa cognitiva* não nos parece adequada, porque a tarefa de estudo ou de aprendizagem vai muito além do meramente cognitivo, como se verá neste artigo. Aqui usamos, indistintamente, os termos *tarefa de estudo* e *tarefa de aprendizagem* com o mesmo significado e sentido.

relevância para a Didática e depois, uma análise dos modelos lógicos que podem guiar a elaboração e a condução das tarefas de aprendizagem, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na pesquisa pedagógica. O resultado consiste em uma nova síntese teórico-metodológica sobre a tarefa de estudo ou de aprendizagem, que pode ajudar na melhora qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, na formação dos professores e na investigação da didática experimental.

## **Desenvolvimento**

### **1. A tarefa de estudo: um construto teórico**

Corresponde também a Elkonin o mérito de haver identificado a *tarefa de estudo* como a *unidade ou célula básica* desse tipo particular de atividade, assim como haver assinalado as peculiaridades dessa tarefa com respeito às demais que possam existir:

A tarefa de estudo é a *unidade básica (célula) da atividade de estudo*. É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem perante a criança no transcurso de sua vida [...]. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas reside em que *seu objetivo e resultado consistem em modificar ao próprio sujeito atuante* (ELKONIN, 1986, p. 99-100, destaques nossos).

Dois aspectos são aqui relevantes: a introdução dessa nova unidade de análise significa, em primeiro lugar, que a tarefa de estudo, quando bem elaborada, contém todas as relações e os nexos essenciais da atividade que se pretende formar; a tarefa de estudo ou de aprendizagem é um microcosmo da atividade de estudo e suas adequadas concepção e execução garantem a formação da atividade. Em segundo lugar, essa nova unidade permite precisar ainda mais, neste enfoque, o conceito de estudo. O estudo não é apenas o domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações que o aluno realiza para sua apropriação. O *estudo* é a transformação qualitativa da personalidade do aluno, a reestruturação e o desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo de sua personalidade. Dessa forma, na realização da

tarefa de estudo, o aluno é sujeito e objeto de sua própria transformação. Durante a execução da tarefa de estudo, o *processo* tem importância singular, pois o processo é produto direto de sua realização. Neste aspecto, a tarefa de estudo se diferencia de outros tipos de tarefas, nas quais o processo é desconsiderado, já que o foco está no resultado.

Foi também Elkonin o primeiro em visualizar que a tarefa de estudo tem seus próprios elementos estruturais: os objetivos e as ações, os quais se relacionam de maneira interfuncional. Entre as ações mais importantes da tarefa de estudo, encontram-se a orientação, a modelação, o controle e a avaliação. Por sua vez, a realização das ações pressupõe um conjunto de operações que as concretizam. Quando a atividade de estudo está consolidada no aluno, objetivos, ações e operações atuam como um sistema (ELKONIN, 1986). Estas ações se formam no desenvolvimento do sistema de tarefas que são realizadas nas disciplinas escolares, como se verá mais adiante. As pesquisas têm identificado que a atividade de estudo e, de modo especial a tarefa, estrutura-se em três etapas:

### **a) Etapa de compreensão e orientação na tarefa**

Nesta etapa, são basilares as ações de compreensão, orientação e elaboração do plano mental da tarefa de aprendizagem. P. Ya. Galperin (1986) estudou a importância da formação de uma Base Orientadora da Ação (BOA), tendo como requisito prévio a realização da tarefa. A *orientação* é aqui uma instância fundamental para a execução exitosa da mesma. A BOA define-se como o conjunto de circunstâncias nas quais a criança se apoia durante a execução da tarefa (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987). Galperin (1986) insiste em que é necessário formar no aluno a habilidade para elaborar uma BOA completa das novas tarefas. O autor explica da seguinte maneira:

é necessário dotar o educando de um método de análise para que ele possa elaborar, de forma independente, uma base orientadora completa da ação para qualquer fenômeno dessa esfera. [...] essa análise deve estar orientada: 1) às unidades fundamentais do material de dita esfera e 2) às regras gerais de sua combinação em fenômenos concretos. Em correspondência com isto, nos primeiros objetos da nova esfera,

o aluno domina dois métodos: o método de distinção das unidades fundamentais dos objetos concretos e o método de caracterização de sua combinação nestes objetos. Como resultado, elabora a base de orientação completa desse objeto [...]. Fundamentando-se nesta base de orientação completa e racional, tem lugar a assimilação das ações e dos conceitos relacionados com o objeto que se estuda (GALPERIN, 1986, p. 118).

Nesta citação, devem-se ressaltar vários aspectos: a princípio, a BOA deve ser elaborada pelo próprio aluno de forma independente, sob a condução do professor;<sup>4</sup> segundo, para que a BOA seja completa, deve abarcar o conjunto de conhecimentos, recursos, ações e operações que deverá utilizar no transcurso da tarefa, do mesmo modo, a representação ou plano mental do conjunto das ações deve coincidir com o objeto a ser transformado pelo sujeito no processo de conhecimento. Nessas operações, o aluno deve apreender as unidades básicas do conteúdo; entendam-se, os princípios de estruturação geral do material, assim como as relações e nexos essenciais que determinam a peculiaridade do objeto, o seu caráter específico e universal.

Nesse sentido é que Davidov e Márkova (1987, p. 324) manifestam que, nessa etapa, os alunos devem apreender “a generalização substancial (teórica), que leva o aluno a dominar as relações gerais na área de conhecimento estudada e a dominar novos procedimentos de ação”. Os alunos precisam enfrentar a tarefa de maneira autônoma, como um desafio à motivação para se transformarem em sujeitos de seu próprio desenvolvimento afetivo-cognitivo e intelectual.

## **b) Etapa de execução ou realização da tarefa**

Parafraseando Galperin *et al.* (1987), na etapa de orientação da tarefa, a assimilação do material de estudo apenas se inicia. A seguir, faz-se imprescindível dirigir o processo de apropriação do material em condições didaticamente organizadas para esse fim. O professor precisa compreender que, para ser exe-

---

<sup>4</sup> Em nossa experiência, tem ficado claro que os alunos de menor idade (7 a 10 anos) precisam de maior apoio por parte do professor para formar a BOA e em geral para desenvolver as tarefas. Já em níveis posteriores, eles alcançam maior independência, tanto na orientação quanto na realização e controle da tarefa.

cutada, a tarefa deve ser desdobrada em ações e que as ações se concretizam mediante um conjunto de operações (procedimentos), sejam objetais (práticas), verbais ou mentais. Em resumo, no momento da execução, torna-se necessária:

a conversão da forma *material-objetal* em *mental-objetal* e posteriormente sua abreviação e automatização. No curso deste processo, transcorre a assimilação: a transformação da base orientadora em conhecimentos, conceitos, e da ação mesma, em capacidade e hábito (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987, p. 308, destaques nossos).

Isso significa que nesta fase, as ações com os objetos constituem o elo diretivo da assimilação e o desenvolvimento dos alunos. Por isso, na ação objetal, Galperin diferencia duas partes: a *orientadora* e a *executora*. A orientação cria as bases para uma boa execução, mas ao mesmo tempo, a execução constitui a fonte de dados e o critério de verdade da fase de orientação. A contradição dialética entre a orientação e a execução se resolve com a intervenção do controle realizado pelo próprio aluno e pelo professor durante todo o processo. O controle permite verificar até que ponto a execução das tarefas é adequada ou não.

Faz-se necessário insistir numa boa organização didática das ações dos alunos, para que eles possam identificar os princípios organizadores, as relações gerais e ideias essenciais da área de conhecimento de que se trate. Nesta etapa é fundamental que os alunos modelem de forma gráfica, icônica ou linguística<sup>5</sup> as relações essenciais encontradas no objeto de estudo. Márkova e Abramova têm destacado a importantíssima função da modelação:

---

<sup>5</sup> O *modelo gráfico* é elaborado por meio de desenhos, diagramas, linhas e cores (os gráficos de Excel). Em matemática, a figura que expressa as relações entre diferentes magnitudes também se considera um modelo gráfico. Modelos gráficos provados experimentalmente podem ser consultados em Campistrous e Rizo (1996). O *modelo icônico* se elabora com ícones ou signos que substituem o objeto, como as placas do trânsito que representam as curvas, as proibições de adiantamento etc. Outros exemplos são os ícones que identificam os programas de informática, os ícones dos animais (cabeça do leão). O *modelo linguístico* se elabora por meio da palavra, seja de forma oral ou escrita. Modelos icônicos e linguísticos que têm passado pelo crivo da prática podem ser consultados em: Silvestre (2000), Silvestre (2001), Silvestre; Zilberstein (2002) e Rico (2003). Os três tipos de modelos têm em comum o fato de serem uma transposição do objeto para formas de representação que permitem estudá-lo em profundidade, abstraindo suas características essenciais e as relações entre elas.

Uma ação importantíssima é a modelação. A função desta [...] consiste em permitir fixar e, devido a isso, transformar em objeto especial de assimilação [...], as relações gerais iniciais desde o ponto de vista genético de uma esfera determinada do conhecimento e, desta maneira, dar a possibilidade de passar de um conteúdo a outro. [...] A ação de trânsito que se forma aqui de uma representação esquemática a outra e delas ao objeto, contribui para assimilação por parte do escolar: a) do caráter convencional da forma externa da representação do modelo [...]; b) da importância de confrontar [...] todas as transformações dos esquemas com o objeto real (MÁRKOVA; ABRAMOVA 1986, p. 105-116).

Enfim, na etapa de execução, os alunos devem dominar os procedimentos que permitem passar das relações gerais dos fenômenos e conceitos estudados para as suas aplicações nos casos particulares e também devem ser capazes de fazer o movimento contrário, do particular para o geral, descobrindo assim os métodos de elaboração do conhecimento na área dada. Para isso, é determinante a forma de organização das tarefas de estudo, considerando que, na medida em que se vão formando as ações, estas se convertem em capacidades e que, na medida em que as capacidades se automatizam, convertem-se em hábitos intelectuais.

### **c) Etapa de controle e avaliação da tarefa**

As ações de controle e avaliação são dois componentes importantes da atividade de estudo que devem ser formadas durante a realização das tarefas. Os alunos precisam chegar a realizar individualmente estas ações. É importante destacar que os critérios do aluno para realizar as ações de controle e a avaliação se formam desde a etapa de orientação. Por intermédio do controle, os alunos estabelecem as relações entre as exigências da tarefa e de seus resultados e, ao mesmo tempo, realizam as correções necessárias ao processo, esclarecem dúvidas, descobrem a origem dos erros e os retificam.

A função principal da avaliação consiste em distinguir quais são as tarefas e as ações que eles mesmos são capazes de realizar por si só e aquelas que ainda precisam de ajuda para resolvê-las (MÁRKOVA; ABRAMOVA, 1986). Estas ações permitem o autocontrole e a autoavaliação dos resultados, desenvolvendo

o senso crítico e a responsabilidade perante a tarefa, assim como o compromisso social com o estudo. Sabe-se que as pessoas melhor desenvolvidas intelectualmente têm o hábito de se autocontrolar e de se autoavaliar. Por conseguinte, estas são manifestações de desenvolvimento integral da personalidade.

Nós, professores, precisamos compreender que o sistema de tarefas de estudo que desenvolvemos, durante um semestre ou ano escolar, faz parte da metodologia geral de ensino que praticamos. A metodologia de ensino responde de maneira substancial à lógica interna da disciplina científica na qual se insere a disciplina escolar. Se isso é verdade, o planejamento e a organização das tarefas de estudo precisam levar em conta outras facetas metodológicas da didática especial da disciplina que trabalhamos.<sup>6</sup> A instrumentação científico-didática das tarefas resulta-se complexa, ademais, porque ela deve constituir um sistema. O dito sistema deve apresentar características tais como: *variabilidade*, *suficiência* e *diferenciação* das tarefas de aprendizagem. Essas características do sistema de tarefas colocam novos desafios à imaginação e aos conhecimentos dos professores.

As tarefas são *variadas* quando partem do diagnóstico do nível real de desenvolvimento dos alunos e potencializam o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e valorativo. Para isso, devem abarcar desde os exercícios mais simples até a aplicação do conhecimento às novas situações dadas, a formulação de hipóteses, a solução de problemas, a elaboração e desenvolvimento de projetos (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002). Na sua *variabilidade*, as tarefas precisam não apenas considerar a apropriação dos conhecimentos científicos, a formação do pensamento teórico, senão também as emoções, os afãs, os desejos e o desenvolvimento afetivo-valorativo dos alunos. Zankov (1984) mostrou experimentalmente que as necessidades emocionais são a raiz profunda das ações das crianças – e do ser humano em geral, consideramos nós – assim como as necessidades do conhecimento ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças. Destarte, quando criamos tarefas que apenas consideram a formação cognitiva, deixando de fora os aspectos afetivos, valorativos e volitivos dos alunos, não cumprimos com a exigência da variabilidade das tarefas de estudo.

---

<sup>6</sup> Preferimos usar o termo didática especial para designar o que, no Brasil, se conhece como metodologia de ensino das disciplinas escolares. A denominação de metodologia tem uma conotação instrumental que priva as didáticas especiais de seu caráter de ciência teórica e aplicada.

As tarefas *variam* também num outro sentido: elas dependem da didática especial e do conteúdo das disciplinas escolares. Dentro de uma mesma disciplina, as tarefas diferem de uma unidade didática para outra, em função das condições e do conteúdo que se ensina. São *variáveis* também em função dos estilos individuais, da formação e da experiência dos professores; dos contextos culturais e das tradições pedagógicas; das características dos alunos, das faixas etárias e do nível de apropriação da atividade de estudo. A forma principal de variabilidade das tarefas de estudo depende de uma mudança na atitude dos professores quanto aos procedimentos de trabalho e da maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem, numa lógica dedutiva, racional, na qual se avança do geral para o particular e do coletivo para o individual; para logo fazer o movimento inverso, apropriando-se da essência dos conteúdos como também dos métodos de elaboração do conhecimento da ciência.

As tarefas são *suficientes* quando asseguram que a exercitação seja satisfatória, tanto para a apropriação dos conhecimentos como para o desenvolvimento dos hábitos e das habilidades. Os alunos apreendem e se desenvolvem por meio de atividades que os guiam na busca e apropriação de conhecimentos, habilidades e da formação de atitudes valorativas. Nesse processo, necessitam de diferentes níveis de ajuda por parte do professor ou dos colegas mais adiantados, assim como desenvolver ações de controle que lhes permitam achar os seus próprios erros, superando-os e avaliando-os seus resultados e os alheios (SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002). A apropriação dos conhecimentos, a formação de habilidades e hábitos, tanto como o desenvolvimento afetivo-valorativo dos alunos avança de uma tarefa para outra ao longo do curso escolar, integrando-se em sistemas complexos e elevando-se a intensidade do estudo e do desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Nesse movimento é que a tarefa precisa ser concebida e desenvolvida.

As tarefas devem ser *diferenciadas* para que os estudantes estejam em condições de resolvê-las, ao se considerar as necessidades de todos e de cada um em particular. Elas devem atender às necessidades coletivas e individuais dos alunos, tanto dos mais desenvolvidos e rápidos, quando dos mais lentos e menos prestes a apreender. Isso significa que as tarefas precisam ser dosadas, segundo diferentes níveis de ajuda, de maneira tal que se ofereça a assistência requerida a todos e a cada um individualmente.

As tarefas e as ações de aprendizagem em que elas descansam precisam estar orientadas ao desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Para isso, a diferenciação das tarefas de aprendizagem precisa ter em conta os interesses e motivos dos alunos. Pesquisas experimentais no campo da didática mostram que o sucesso das tarefas de estudo quase sempre está em relação direta com os interesses e os motivos que os alunos manifestam perante o conteúdo objeto de estudo, assim como da atitude deles diante da escola (ZANKOV, 1984; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2002; RICO, 2003).

A *diferenciação* das tarefas também se expressa em que os alunos possam atribuir-lhes sentido pessoal e considerá-las como meio de autor-realização, convertendo-as em fonte do autodesenvolvimento. Para isso, os alunos precisam fazer seus os objetivos didáticos e os desafios colocados pelo professor. A *diferenciação* das tarefas pressupõe ter em conta, ademais, que elas colocam o aluno perante uma contradição entre os conceitos empíricos ou cotidianos que trazem do contexto familiar e os conceitos científicos que precisam ser apreendidos na escola. Aprender a operar com conceitos científicos, a distinguir o essencial do externo, a descobrir os princípios organizadores da matéria de estudo, gera não poucos embates e dificuldades ao aluno que lida com a matéria de aprendizagem, devendo ter a maioria das vezes que reconstruir os seus modos de fazer e pensar. Essa colisão é não apenas necessária ao processo de ensino-aprendizagem, senão que ela é a *força motriz* desse processo (DANILOV, 1984). Por meio da superação dos desafios imposta pela tarefa é que o aluno se eleva aos níveis superiores da formação da atividade de estudo e de seu desenvolvimento, os quais não poderiam ser alcançados sem tarefas diferenciadas e com os níveis de ajuda previstos. Assim, tarefas ingênuas, que não consideram o caráter contraditório e diferenciado da aprendizagem, não conduzem ao desenvolvimento.

### **A aprendizagem humana e os modelos lógicos de Galperin e Davidov**

Toda atividade humana está integrada por um conjunto de ações, sejam elas físicas, práticas, intelectuais ou linguísticas. A aprendizagem é a forma principal da atividade humana na idade escolar, e ainda conserva seu valor fundamental na adolescência e na juventude, da mesma forma que o jogo, o esporte e o trabalho o são em outras etapas da vida. Para aprender, é indispensável que o sujeito execute conscientemente ações como o movimento,

a manipulação, a fala, a escrita, a abstração e a generalização teórica. Em nosso enfoque, fora disso o sujeito não apreende de forma plena, eficiente e duradoura.

A aprendizagem é uma atividade tipicamente humana. Os animais não aprendem, ao sumo podemos treiná-los, mas eles não aprendem no sentido em que entendemos esse processo na escola. A atividade da aprendizagem só acontece quando o homem realiza conscientemente ações determinadas e encaminhadas a se apropriar de conhecimentos, hábitos, habilidades, procedimentos, formas de conduta, tipos de atividade (ITELSON, 1986). Castellanos *et al.* definem a aprendizagem escolar como:

O processo dialético de apropriação dos conteúdos e das formas de conhecer, fazer, conviver e ser construídas na experiência sócio-histórica, na qual se produzem, como resultado da atividade do indivíduo e da interação com as demais pessoas, mudanças relativamente duradouras e generalizáveis, que lhe permitem adaptar-se à realidade, transformá-la e crescer como personalidade (CASTELLANOS, Et. al. 2002, p. 24).

A partir desse conceito devemos considerar que a aprendizagem possui tanto um caráter intelectual quanto emocional, visto que ela envolve a personalidade como um todo. Por intermédio desse processo, apropriamo-nos dos conceitos, das leis, das teorias, dos métodos do conhecimento, como também das destrezas, das habilidades e dos hábitos. Juntamente, no processo de aprendizagem, desenvolvemos a inteligência e o talento, enriquecemo-nos afetiva e emocionalmente, formamos atitudes valorativas e avaliativas da realidade, dos outros e de nós mesmos. Do mesmo modo, com a formação de conceitos cultivamos os valores, os sentimentos, as convicções, os ideais e construímos a personalidade como um todo, com suas orientações perante a vida. O entendimento de que as tarefas de aprendizagem constituem a via principal para alcançar os objetivos escolares, obriga-nos a dedicar-lhes toda a atenção e o estudo que merecem.

Outro aspecto relevante para compreender a complexidade da aprendizagem humana está relacionado com outros dois tipos de atividade: a atividade externa e a interna. As investigações realizadas pelos psicólogos histórico-culturais têm mostrado que o homem (como outros animais superiores) não só

realiza atividade prática, material (externa), senão também atividade gnóstica, em outros termos, de conhecimento da realidade. O objetivo da atividade gnóstica é a apropriação do conhecimento, ou seja, a coleta e o processamento de informação sobre as peculiaridades do mundo que nos circunda. A atividade gnóstica ou de conhecimento, como a atividade prática, pode ser externa (manipulação, reconhecimento de características, identificação). Mas a atividade gnóstica se diferencia da atividade prática, na característica de que ela pode ser tanto externa como interna. Itelson afirma que:

As investigações de S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, J. Piaget, P. Ya. Galperin, N. A. Menchinskaia e outros têm posto de manifesto que o pensamento consiste em realizar uma série de ações intelectuais ou de operações intelectuais: análise e síntese, identificação e distinção, abstração e generalização, orientação e seleção, classificação e seriação, codificação e recodificação e outras (ITELSON, 1986, p. 95).

Isso significa que o pensamento é o resultado de uma atividade gnóstica que primeiro foi externa e depois se interiorizou, convertendo-se em atividade interna. Essa atividade interna é sempre inacabada, está sempre em elaboração. Foi Vigotski quem esclareceu o caráter inconcluso do pensamento e como ele se elabora de forma imediata perante a necessidade de expressá-lo: “O pensamento precipita-se, realiza certa função, certo trabalho. Esse trabalho do pensamento é a transição das sensações da tarefa – por meio da construção do significado – ao desenvolvimento do próprio pensamento” (VIGOTSKI, 1999, p.182).

A ideia anterior nos ensina que tanto a aprendizagem como o pensamento se concretizam por intermédio da atividade gnóstica e que precisam se apoiar nela. Também nos aclara o papel que desempenham tanto a atividade externa (objetal) como a interna (psíquica) no processo de aprendizagem. A atividade gnóstica externa é indispensável à aprendizagem quando ainda não se formaram as imagens, as operações e os conceitos. Se o aluno ainda não tem essas estruturas psíquicas (imagens, conceitos, operações), é necessário começar pela atividade gnóstica objetal. Isso significa que o aluno deve enfrentar os objetos e fenômenos – manipulando-os e explorando-os –, realizando com suas mãos as correspondentes operações de aprendizagem. Distinguindo-as, fixando-as e separando-as com a ajuda da palavra, ele vai

trasladando-as pouco a pouco ao plano ideal ou psíquico. Uma vez que as imagens e os conceitos foram formados no aluno, a atividade gnóstica interna é suficiente para a assimilação dos novos conhecimentos. Mas uma pergunta aparece aqui de forma imperiosa: como é que se forma a atividade interna no aluno? Itelson responde da seguinte maneira:

As investigações de J. Piaget e A. N. Leontiev têm dado base para afirmar que esta atividade interna surge de uma atividade externa interiorizada. As ações objetais refletem-se nos processos psíquicos. Depois, estes processos se liberam da relação direta com os objetos e transformam-se, desta maneira, em operações psíquicas (ITELSON, 1986, p. 96).

A citação nos leva à compreensão de que a atividade psíquica está constituída pelo conjunto de operações que, tendo como ponto de partida a atividade material externa, desenvolvem-se no plano ideal do sujeito que as realiza. Galperin (2001, p. 45-46) explica assim esse trânsito: “As ações que depois se convertem em mentais, primeiro foram externas, materiais. As ações mentais são os reflexos, derivados das ações materiais, externas”. O processo de conversão da atividade externa em interna é possível graças ao papel mediador da palavra. A palavra é o instrumento principal do processo de interiorização, já que ela permite separar a ação, a imagem e a operação e substituí-las pelos movimentos linguísticos do indivíduo. Mas, para que se forme a atividade humana específica a que chamamos de aprendizagem, é necessário um conjunto de operações. Quais são essas operações?

A aprendizagem depende da posição que o aluno ocupa no campo das forças e das influências pedagógicas a que está submetido. Em outras palavras, a qualidade da aprendizagem depende da função que o aluno realiza na situação pedagógica. Itelson (1986) realizou uma abstração das três funções possíveis a serem desempenhadas pelo aluno na conjuntura da educação e do ensino. O quadro a seguir mostra essas três situações possíveis.

Quadro 1 – Posição do aluno na situação pedagógica e suas ações para aprender

| <b>Posição do aluno na situação pedagógica</b>                             | <b>Concepção e métodos de ensino</b>   | <b>Ações de ensino</b>   | <b>Papel do aluno</b>  | <b>Ações do aluno</b>  |
|--|--|--|--|--|
| A) Recepção passiva e assimilação da informação que se oferece desde fora. | Concepção do ensino como transmissão de conhecimentos. Métodos típicos: informação, explicação, transmissão, exemplificação, demonstração.   | Transmissão e imposição da informação elaborada e das ações docentes.                                | Aluno receptor e decodificador de informação. Ele é o objeto das influências do professor.                                       | A aprendizagem forma-se de ações como a imitação, a percepção literal e semântica, a repetição, o treinamento e a exercitação, segundo modelos e regras elaborados.                |
| B) Busca independente ativa, descobrimento e utilização da informação.     | Concepção de ensino como estimulação. Métodos: despertar o assombro, a curiosidade, interrogações e interesse por meio do enfrentamento com fatos e situações pouco comuns, atração com o exemplo e a conduta emotiva. | Automovimento, eleição de informações e de ações que correspondem a necessidades e valores do aluno. | O aluno seleciona, autorregula-se e gera informação. É um sujeito que se forma sob a influência de suas capacidades em formação. | A aprendizagem se alcança por meio de ações como a eleição de perguntas e problemas, a busca de informação e de princípios gerais, o juízo e o entendimento da atividade criadora. |

|                                       |   |   |   |   |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| C) Busca organizada dirigida de fora. | Concepção do ensino como direção do processo.<br>Métodos: solução de problemas e tarefas, debate, discussão, investigação, planejamento conjunto e consultas. | Orientação das fontes da atividade do aluno para que possa eleger, processar e utilizar a informação, assim como realizar as ações, sem imposição do docente. | O aluno seleciona e gera informação de maneira controlada. É objeto das influências pedagógicas e sujeito da atividade de estudo. O professor organiza as fontes externas da conduta (exigências, esperanças, possibilidades) para formar as inclinações e os valores. Os valores determinam a eleição ativa e o uso que o aluno faz da informação. | A aprendizagem integra-se de ações como a solução de tarefas e problemas, a avaliação dos resultados, as provas e os erros, a experimentação, a eleição e aplicação de princípios gerais e conceitos. |
|---------------------------------------|---|---|---|---|

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Itelson (1986).

Resulta-se óbvio que, em nosso enfoque, a concepção de aprendizagem a prevalecer na escola é terceira variante: C) Busca organizada e dirigida desde fora, ou externamente. Essa concepção de educação e ensino nos proporciona uma visão clara de qual deve ser o papel do aluno na formação da atividade de estudo ou de aprendizagem, assim como a maneira como devem ser organizadas as tarefas para essa finalidade. A meta final desta opção metodológica é dirigir os esforços docentes para que os alunos aprendam, desenvolvam-se e eduquem-se de maneira integral. Nesse propósito, a organização das tarefas de estudo tem papel determinante. Por conseguinte, como proceder para a elaboração e direção das tarefas de estudo ou de aprendizagem?

Galperin (2001), a partir de suas investigações experimentais e tendo em conta as contribuições de outros pesquisadores como V. Davidov e N. Talizina, tem formalizado um modelo lógico em quatro etapas necessárias

para a formação da ação interna nos alunos. Essas etapas devem ser entendidas como um sistema interfuncional, visto que muitas das operações que se formam nas primeiras servem de base para as posteriores e as já formadas são cada vez mais abreviadas no curso da formação das habilidades, dos conhecimentos e das ações mentais, como se verá a seguir. As ditas etapas constituem um modelo lógico de grande ajuda para a elaboração e a direção das tarefas de estudo, tanto no ensino experimental como na investigação didática. Essas etapas são: 1) A formação da base orientadora da ação. 2) A formação do aspecto material da ação. 3) A formação de seu aspecto linguístico. 4) A formação da ação como um ato mental. (GALPERIN, 2001).

*A formação da base orientadora da ação*, como explicado na primeira parte deste artigo, deve ser o ponto de partida de toda tarefa de aprendizagem que se inicia. Dada a importância deste momento, o retomá-lo-emos brevemente a fim de explicitar melhor a sequência metodológica de Galperin. Desde o início da aprendizagem, a tarefa ou o problema a ser resolvido precisa, antes, de indicação e explicação. Nesta fase, o aluno necessita ter claro não apenas o conteúdo da tarefa e o resultado ao qual se aspira, senão também quais são os elementos que lhe servirão de apoio (conceitos, recursos, instrumentos, procedimentos de trabalho). Com isso, forma-se o plano mental da tarefa a ser realizada, sua representação antecipada, o planejamento das ações futuras. Não se deve confundir o plano das ações a serem realizadas com as ações propriamente ditas. Assim, tendo clara a representação das ações, o aluno pode realizá-las corretamente, mesmo que não tenha formadas as habilidades nem os conhecimentos necessários. As novas habilidades precisam ser adquiridas e nos esforços por adquiri-las inicia-se a primeira forma da nova ação (GALPERIN, 2001).

As primeiras ações propriamente ditas precisam acontecer no plano material (prático) da ação. Trata-se da etapa de *formação do aspecto material da ação*. Só na forma material, externa, as novas ações e habilidades podem ser assimiladas desde o início. Isso significa que “a primeira forma da ação inicial é necessariamente material” (GALPERIN, 2001, p. 47). Nos casos em que não é possível trabalhar com os objetos ou fenômenos estudados (por seu tamanho, inacessibilidade etc.), usa-se uma representação desses objetos (maquetes, modelos, mapas). No primeiro caso, falamos da forma material da ação; no segundo, da forma materializada da ação. As pesquisas experimentais têm mostrado que a aprendizagem é tão eficiente com

uma forma de ação quanto com a outra. O decisivo é que as representações dos objetos ou fenômenos estudados reproduzam exatamente as relações essenciais das coisas. Nesta etapa, é absolutamente necessário que o aluno manipule os objetos, observe-os, descreva-os e descubra as suas características gerais e específicas. Dentro das características gerais, as essenciais são as mais importantes, ou seja, o aluno precisa descobrir qual é a característica que define o que a coisa é: por que a baleia é um mamífero e não um peixe? Por que a folha da árvore é folha e não raiz? Que é o que define uma linha seja perpendicular? Juntamente com a assimilação da tarefa, os alunos se apropriam também dos procedimentos mentais que devem realizar para resolvê-la. Quando os alunos logram distinguir as características essenciais dos objetos que formam uma série ou grupo (os seres vivos, os animais, as plantas, os verbos) chega-se ao que Galperin chama de ação despregada, produzindo-se a *generalização* do essencial da série ou grupo de objetos estudados.

Nos casos em que o novo material não requer novos métodos e habilidades, pois já se alcançou a generalização dos resultados, a etapa material ou materializada da ação pode ser *abreviada* e passar-se diretamente à fase de verbalização da tarefa de estudo. Assim acontece, por exemplo, quando os alunos examinam casos particulares de uma série ou grupo de objetos que apresentam as mesmas essências, quando fixam o material por meio da exercitação etc. A *generalização* e a *abreviação* das ações conformam os dois movimentos principais da ação despregada nesta fase de realização da tarefa. É preciso chamar a atenção para o fato de que, na *concepção do ensino como transmissão de conhecimentos* (ver quadro acima), a fase material ou materializada da ação quase sempre se omite, com grave prejuízo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. As pesquisas de Galperin e outros vêm mostrando que esta etapa é decisiva para a formação das ações e de sua representação mental.

Quando se realizam de forma consciente as duas etapas anteriores, está-se em condições de passar à etapa de *formação do aspecto linguístico ou de verbalização da ação*. Nesta etapa, a generalização e a abreviação das ações brindam possibilidades de que a ação se libere dos objetos, passando-se a realizar a ação no plano da linguagem verbalizada. “Aqui a ação é um relato sobre a ação, sem nenhum tipo de execução material e sem que participem diretamente nela, os objetos” (GALPERIN, 2001, p. 49). A fala do aluno

vai-se configurando no início como um reflexo bastante exato do objeto ou o processo que se descreve ou explica, mas aos poucos a representação direta dos objetos vai passando para o segundo plano e cada vez se compreende melhor o significado das palavras que o representam, diretamente. Esta modelação linguística dos objetos e fenômenos precisa ser entendida como uma fase transitória, uma etapa de representação mental por meio da palavra verbalizada, mas que ainda não chega a ser pensamento teórico, pois ainda não se tem produzido a *generalização substancial*, na linguagem de Davidov.

Continuando na esteira de Galperin (2001), na etapa de *formação do aspecto linguístico da ação*, produzem-se três modificações principais. A primeira refere-se ao entendimento de que a ação verbal não é apenas um reflexo da ação material. Ela também é uma comunicação da mesma, que está subordinada “às exigências da compreensão e do sentido específico que deve ter para as outras pessoas e, conseguintemente, como um fenômeno da consciência social” (GALPERIN, 2001, p. 49). Melhor dizendo, o conteúdo da ação apenas se tem em conta, mas a ação se realiza no plano linguístico e seu significado deve ter um conteúdo objetivo e único para todas as pessoas. A segunda modificação que se produz no plano da ação verbalizada é que, neste momento, o conceito se constitui na base de ação, superando-se a limitação que impõe o trabalho com os objetos. “É muito mais difícil contar 100 objetos que 3, mas o conceito *cem* não é mais difícil que o conceito *três*”, exemplifica Galperin (2001, p. 50, destaque no original). Isso significa que a ação refletida na linguagem tem novas possibilidades, porque ganha uma nova natureza. A terceira transformação da ação na etapa verbalizada consiste em que logo que se assimila bem a forma verbalizada, de novo “se submete a uma redução consecutiva e se transforma em uma *ação por fórmula* e, por último, se esta ação se tem ensinado corretamente, o conteúdo da ação com o objeto se faz consciente, mas já não se executa” (GALPERIN, 2001, p. 50, destaque no original). Aqui não se repete o movimento especial de uma ação para outra, como acontecia na etapa materializada da tarefa. Isso é substituído pelo passo da atenção de uma parte à outra da fórmula, ademais de que o conteúdo da ação é uma transformação real e sequencial dos dados iniciais (GALPERIN, 2001).

A quarta etapa do modelo formalizado por Galperin, chamada de *formação da ação como um ato mental*, inicia-se quando a forma verbal abreviada da ação começa a ser executada para si. Neste momento, as condições da

ação mudam essencialmente. Como diz Galperin (2001, p. 50, destaque no original): “A tarefa de comunicação é substituída pela tarefa da reflexão e a *fala para si* se converte num meio de transformação do mesmo num objeto para uma melhor análise”. Quando se reflexiona sobre um pensamento, o conteúdo da reflexão é mental. Neste caso, a atenção se coloca no conceito, ao mesmo tempo em que a formulação verbal se reduz ao máximo. O ciclo completo foi sintetizado assim por Galperin:

Já na etapa da ação material seu conteúdo se reduziu consideravelmente. Na etapa da ação verbal, o processo de redução conduz a uma ação de acordo com uma fórmula. Na etapa da ação no pensamento também começa a se reduzir o aspecto verbal da fórmula. Naturalmente que ao final, para a auto-observação, a ação intelectual representa um ato de *pensamento puro* que aparece automaticamente, dirigido pela tarefa e acompanhado pela consciência indefinida acerca de seu sentido (GALPERIN, 2001, p. 50-51, destaque no original).

Nessas palavras, lemos resumidamente como é que se origina o ato independente do pensamento, na sua aparente contradição com a ação material, prática, que realizamos com os objetos. Mas acontece que, no trânsito da ação externa à interna (interiorização), as ações e habilidades que desenvolvemos vão-se reduzindo até chegar à síntese mental da ação. À síntese se chega por abstração do essencial e por abreviação das ações, mas a síntese intelectual constitui um ato de generalização em si mesmo, é um conceito. Ao mesmo tempo, a ação mental abreviada conserva a essência das ações anteriores. Como explica Galperin:

As diferentes formas por meio das quais passa a ação, desde suas primeiras realizações externas até a forma mental final, reduzida, não se eliminam, senão que se mantêm e formam os escalões de uma escada que une sua base com seu topo. Uma ação material refletida se une com o ato de pensamento sobre a ação, o material pensado com o pensamento do material (GALPERIN, 2001, p. 51).

Essa construção progressiva de escalões abre, assim mesmo, o caminho inverso, ou seja, a possibilidade de transitar também do plano abstrato e interno

para uma ação material externa. O movimento por intermédio de uma série de ações intermediárias da ação que se forma é o conteúdo da ação, o qual tem caráter objetivo. Esse conteúdo objetivo das ações torna-se consciente para o sujeito que as realiza, sempre que for adequadamente orientado.

Como é razoável, a compreensão desse processo tem o maior valor pedagógico porque nos traça um caminho possível para a organização das tarefas de estudo, cuja finalidade é precisamente a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Em pesquisas realizadas sob nossa orientação (CUNHA, 2014; SILVA, 2014; LOPES, 2014; WEITZEL, 2014), temos seguido o modelo lógico proposto por Galperin para a elaboração e direção das tarefas de aprendizagem. Mesmo que os resultados sejam ainda preliminares, o certo é que o caminho resulta promissor para o ensino e a investigação didática experimental.

Por sua vez Davidov (1986), também partindo de suas investigações experimentais, estabelece um modelo lógico consistente num sistema de ações para a solução das tarefas de aprendizagem. Estas ações, segundo o autor, permitem a orientação do aluno no trabalho com os objetos e o levam a uma generalização substancial do conteúdo. As ações são:

Transformação da situação para pôr em manifesto a relação geral do sistema que se analisa.

Modelação da relação sinalada em forma gráfica ou simbólica.

Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura.

Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo método geral.

Controle do cumprimento das ações anteriores.

Avaliação da assimilação do método geral como resultado da tarefa de aprendizagem em questão (DAVIDOV, 1986, p. 103).

Esse sistema de ações deve ser entendido também no seu caráter sistêmico e dinâmico. Cada uma dessas ações foi explicada implicitamente ao longo deste artigo, pelo qual consideramos desnecessário voltar a elas, uma vez que se fazem compreensíveis por si mesmas. Um bom exemplo de aplicação experimental desse modelo de Davidov pôde ser revisado na pesquisa desenvolvida por Marzari (2010). A autora desenvolveu um eficiente

sistema de tarefas de estudo, segundo esse modelo, provando também sua utilidade metodológica para a melhoria da qualidade da aprendizagem e da pesquisa didática experimental.

O que há de comum entre os modelos lógicos de Galperin e de Davydov? Qual a contribuição deles para a organização e a direção das tarefas de aprendizagem? A essas perguntas respondemos sinteticamente assim: 1) são recursos didáticos que nos orientam na elaboração e direção das tarefas, numa concepção dialética da aprendizagem e da formação do pensamento; 2) por meio deles, podem-se conceber as tarefas de aprendizagem numa lógica dedutiva, que vai dos conceitos gerais para os casos particulares de uma série ou grupo de objetos, e do social para o individual; 3) tais recursos nos orientam numa sequência lógica - mas não rígida - que se inicia com a ação material, seguida da modelação dos objetos com auxílio da linguagem, da abstração e generalização teórica e que, ao mesmo tempo, abre-nos o caminho inverso: da generalização substancial à prática objetiva; 4) esses recursos ensinam ao aluno a autocontrolar os resultados, a autorregular sua conduta, a valorizar o que se apreende, a se autoavaliar e avaliar aos demais; 5) os mencionados recursos têm como finalidades a aprendizagem eficiente, a formação do pensamento conceitual e o desenvolvimento integral da personalidade. Resumindo, o valor pedagógico-didático desses modelos consiste em que se fundamentam na lógica dialética e que têm como premissas três grandes unidades do enfoque histórico-cultural: a unidade afetiva-cognitiva, a unidade ensino-desenvolvimento e a unidade instrução-desenvolvimento-educação.

## **Conclusões**

Neste trabalho, reforça-se a tese vigotskiana de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento e o guia. Para que essa tese se concretize e ganhe valor pedagógico, é necessário que o sistema de tarefas de estudo seja organizado e executado de maneira eficiente por parte dos professores, encargo para o qual devem estar devidamente preparados. A capacidade profissional de idealizar e desenvolver adequadas tarefas de estudo nos coloca no caminho de um processo de ensino-aprendizagem científico, que tem como finalidade o desenvolvimento multilateral dos alunos.

A organização geral das tarefas de estudo nas suas etapas de orientação, execução e controle parece fundamental na concepção e execução das tarefas.

Resulta claro que, na etapa de orientação, é basilar a formação de uma base orientadora completa da atividade e que as demais ações que compõem a tarefa devem ser desenvolvidas nas duas etapas seguintes (execução e controle-avaliação), numa concepção flexível e inter-relacionada entre essas etapas.

A tarefa de aprendizagem, enquanto célula ou unidade de análise da atividade de estudo, faz parte da metodologia geral de ensino das disciplinas escolares. É por intermédio da formação cuidadosa das ações (compreensão, orientação, modelação, controle, avaliação etc.) que se consolida a atividade de estudo. Fica claro que a formação da atividade de estudo só é possível mediante sistemas de tarefas cuidadosamente elaborados. Outras características dos sistemas de tarefas como a variedade, a suficiência e a diferenciação tendem a complexar a elaboração das tarefas e sua direção, tanto no ensino quando na pesquisa experimental. Nesse sentido, o problema não é escassamente metodológico ou instrumental; o problema demanda ciência e criatividade de professores e pesquisadores.

Como mostram as pesquisas experimentais referenciadas no artigo, as diferentes variantes em que podem ser aplicados os modelos lógicos de Galperin e de Davidov, na elaboração e direção das tarefas de aprendizagem, abrem as portas para a criação de novos métodos de ensino, novos tipos de pesquisa didática e novas formas de organização dos programas escolares. A síntese teórico-metodológica aqui oferecida sobre essa problemática pode auxiliar o trabalho de professores e investigadores nesse nobre empenho.

## Referências

CAMPISTROUS, L.; RIZO, C. *Aprender a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

CASTELLANOS, S. D. *et al. Aprender y enseñar en la escuela*. Una concepción desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

CUNHA, N. M. *O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos jogos limítrofes em uma turma de sete anos*. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

DANILOV, M. A. Proceso de enseñanza. In: DAVIDOV, V. V; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. Segunda reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1984, p. 98-137.

DAVÍDOV, V. V. Los problemas psicológicos del proceso de enseñanza de los escolares de edad menor. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 101-104.

\_\_\_\_\_; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: \_\_\_\_\_. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones mentales. In: ILIASOV I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 114-118.

\_\_\_\_\_. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2. reimp. Luis Quintana Rojas (compilador). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p. 45-56.

\_\_\_\_\_; ZAPORÓZHETS, A. ELKONIN, D. Los problemas de la formación de los conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: \_\_\_\_\_. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 300-315.

ITELSON, L. B. La actividad docente. Sus orígenes, estructura y condiciones. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 94-99.

LOPES, L. M. M. Formação de conceitos de língua portuguesa no ensino técnico de nível médio: um estudo experimental. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

MÁRKOVA, A. K. La formación de la actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. In: LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K.;

DAVIDOV, V. V. *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

\_\_\_\_\_.; ABRAMOVA, G. S. La actividad docente como objeto de la investigación psicológica. In: ILIASOV, I. I. y LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 104-109.

MARZARI, M. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davidov*. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2010.

RICO, P. *La zona de desarrollo próximo*. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.

SILVA, T. S. *A formação de conceitos de língua portuguesa no ensino fundamental: um estudo experimental*. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

SILVESTRE, M. Aprendizaje y la tarefa docente. In: \_\_\_\_\_. *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* ORAMAS, M. S.; TORUNCHA, J. Z. (Versión digital). La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2000, p. 85-117.

\_\_\_\_\_. *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Primera reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In: \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. Tradução Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 171-189.

WEITZEL, V. A. B. *O planejamento científico do ensino: uma experiência de formação com professores de cursos tecnológicos*. 2014. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.

Data de registro: 17/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015



## PROPUESTA PARA EL USO DEL JUEGO DE ROLES EN LA INSTITUCION PREESCOLAR

*Yulia Solovieva\**  
*Luz del Carmen Tejeda\*\**  
*Emelia Lázaro García\*\*\**  
*Luis Quintanar Rojas\*\*\*\**

### Resumen

La etapa preescolar es fundamental para el desarrollo psicológico del niño. Durante esta edad surgen neoformaciones indispensables como preparación del niño para la escuela. Para el adecuado desarrollo de estas neoformaciones, es necesario el despliegamiento del juego temático de roles como actividad rectora. El objetivo de este artículo es mostrar la utilidad de juego temático de roles para el desarrollo psicológico en al edad preescolar, para lo cual se utilizó la metodología formativa. En el estudio participaron 9 niños preescolares entre 3 y 5 años de edad, a quienes se les aplicó un programa formativo de juego temático de roles con componente simbólico. Antes y después de la aplicación del programa todos los niños fueron evaluados con el protocolo “Evaluación de la preparación del niño para la escuela”. La evaluación final mostró mejorías en todos estos parámetros. Se concluye que el uso del juego temático con componente simbólico favorece el desarrollo psicológico de los niños preescolares, garantizando el surgimiento de las neoformaciones de la edad.

---

\* Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de La Universidad Estatal de Moscú (2000). Professora de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *E-mail:* yulia.solovieva@correo.buap.mx

\*\* Maestra en educación Especial. Docente del colegio Kepler - SEP Puebla. *E-mail:* luzkarentejeda@gmail.com

\*\*\* Maestra en neuropsicología. Profesora investigadora de la Maestría en Neuropsicología de la Fac. de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *E-mail:* emelia.lazaro@correo.buap.mx

\*\*\*\* Doctor em Psicología por la Facultad de Psicología de la universidad Estatal de Moscú (1992). Coordinador de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *E-mail:* luis.quintanar@correo.buap.mx

**Palabras-clave:** Edad preescolar. Neoformaciones psicológicas. Juego de roles. Juego simbólico.

### **Abstract**

The preschool age is an essential stage for psychological development. During this age new formations appear, such as preparation for school. For the proper development of such aspects, the child should be involved in the principal activity of the age, which is activity of role thematic playing. The present study involved 9 preschool children between 3 and 5 years of age. The children were involved in original formative program for development of thematic roles playing with symbolic component. All children were tested by the protocol "Evaluation of the child's readiness for school" before and after the implementation of the program. Among such parameter were acceptance of the role by the child. The final assessment showed significant improvements in all these parameters. It is concluded that the use of thematic game with symbolic component favors the psychological development of preschool children, ensuring the emergence of new formations of the age.

**Keywords:** Preschool age. Psychological new formations. Role playing. Symbolic game.

### **Introduccion**

La edad preescolar es una etapa crucial en el desarrollo psicológico de los niños, aunque esta importancia puede ser interpretada de manera distinta desde distintos enfoques psicológicos (OBUKHOVA, 2006). Así, la postura psicoanalista considera la importancia de la esfera emocional, la adquisición de los afectos y las relaciones sociales favorables (KLEIN, 1987). Desde la epistemología genética de Jean Piaget y sus seguidores, la edad preescolar es la cumbre del desarrollo del lenguaje egocéntrico y de las operaciones concretas, ambos aspectos considerados como dependientes de los mecanismos biológicos generales espontáneos que solo pueden ser sometidos a ciertas influencias positivas o negativas del medio externo (PIAGET, 1976; 1986). La teoría cognitiva actual realiza poco aporte específicamente al estudio de las edades, debido a que considera más bien aspectos cognitivos muy específicos que se manifiestan como funciones cognitivas o cerebrales y se estudian de manera experimental frecuentemente aislada del contexto social y educativo,

así como de la metodología de la enseñanza propiamente dicha. De manera general se reconoce que pueden existir diversos aspectos del desarrollo que se engloban en las habilidades intelectuales generales o específicas que se abarcan de manera histórica humana o su funcionamiento cognitivo y no tanto en relación con el desarrollo por edades (GARDNER, 2005).

La postura conductista estudia la complejización paulatina de las conductas humanas en niños y adultos y su expresión en contextos sociales. Las propuestas frecuentemente no incluyen la consideración de métodos integrales de actividad y personalidad, sino de observación y realización de ciertas conductas. Es curioso que sin proponer alguna teoría clara del desarrollo por edades o de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, precisamente es con este último enfoque con el que se relaciona la mayoría de los métodos actualmente utilizados en las instituciones educativas del nivel preescolar y escolar. La máxima expresión de la metodología pedagógica del conductismo en forma del concepto de “aprendizaje operante” (SKINNER, 1938) es aplicada con rigor prácticamente en todas las instituciones. Ejemplos de dicha aplicación pueden citarse en el uso de tareas tales como la copia reproductiva de letras, cifras y palabras, planas gráficas, ejercicios de motricidad, repetición de canciones, versos, palabras, participación en la sesiones explicativas empíricas acerca de las normas conductuales cotidianas, reglas de tránsito, etc. Precisamente este es el tipo de tareas que predomina en todas las instituciones preescolares, así como en los programas del nivel preescolar (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004; 2005a).

Parece importante discutir en el ámbito de la investigación educativa el hecho de que los métodos que se deducen del enfoque conductista no son la única posibilidad y que existe otro enfoque psicológico que es útil para la comprensión teórica y metodológica con salida real a la práctica educativa en la edad preescolar. Esta postura es el enfoque histórico-cultural planteado por L. S. Vigotsky y desarrollado por sus seguidores que frecuentemente se denomina como psicología no clásica (ELKONIN, 1980; ASMOLOV, 2000; 2001), debido a que no pretende estudiar manifestaciones de las conductas, funciones cognitivas o emocionales de manera predominante y aislada, ni tampoco medir o promediar ninguna de estas. Es precisamente la postura que permite considerar de manera integral la importancia de la edad preescolar en la vida del niño a partir de la precisión de su estructura y contenido (VIGOTSKY, 1996).

Desde la perspectiva histórico-cultural el objetivo principal de cada edad psicológica es la adquisición de las neoformaciones correspondientes a esta edad. Con neoformaciones se comprenden aspectos nuevos de actividad y personalidad del niño, lo cual significa que cada edad necesariamente aporta algo nuevo al desarrollo y no solo repite o refuerza lo previamente adquirido. Vigotsky define las neoformaciones como los elementos de la psique del niño que aparecen como resultado y objetivo de la etapa de desarrollo (VIGOTSKY, 1996). Las neoformaciones no son resultado de un programa biológico o genético de la especie humana, como lo presupone la epistemología genética de Piaget, ni son proporcionados espontáneamente por el ambiente externo, tal como se interpreta en el conductismo. Ambos sistemas, el sistema nervioso con un proceso de maduración gradual y el sistema de la sociedad con todos los estímulos que implica, constituyen solo condiciones necesarias para el desarrollo y para la adquisición de las neoformaciones, pero de ninguna manera explican o garantizan su aparición. Es necesario precisar que la presencia (o ausencia) de ciertos estímulos del medio ambiente de ninguna manera garantiza el uso de estos en la actividad del sujeto, no indica la forma de interacción óptima con ellos, no permite seleccionar los tipos de estímulos esenciales para cada periodo del desarrollo, no señala orientación que es necesaria para reconocer o utilizar correctamente dichos estímulos, ni mucho menos cómo reflexionar sobre ellos. Es por eso que en la psicología de la actividad se establece que la actividad humana es la forma de interacción cultural esencial que tiene que considerarse no de manera social global, sino de manera psicológica particular precisa. En el caso de la psicología del desarrollo, se consideran las actividades rectoras que son formas de interacción óptima del niño en la sociedad con los objetos culturales (ELKONIN, 1980).

De acuerdo con Leontiev (2003), las actividades se establecen y se diferencian de acuerdo a su objeto o su motivo. En la actividad de juego temático de roles el objeto (motivo) es la representación de un rol social que solo tiene sentido si existe otro participante en la misma situación imaginaria. De este modo, la actividad de juego temático de roles no puede ser considerada como una actividad individual, libre, espontánea. Se puede suponer que en el juego libre ni siquiera existe sin objeto (motivo) estable, debido a que este varía de objeto a objeto, de persona a persona, de expresión a expresión sin necesidad de la presencia de otro participante como un elemento constante.

De esta manera afirmamos que las neoformaciones psicológicas surgen solamente gracias al desplegamiento de la actividad rectora de la edad dada. Es así como en preescolar el juego temático de roles cobra vital importancia al ser esta la actividad rectora por la cual se reestructura la personalidad del niño y su desarrollo psicológico sobre una nueva base (ELKONIN, 1980). Las neoformaciones básicas que se desarrollan a partir del juego en la edad preescolar son la personalidad, la reflexión, la imaginación y la actividad voluntaria principalmente, siendo esta última la más importante en el desarrollo del niño porque le brinda la posibilidad de establecer el objetivo final al que conduce el proceso (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012) y le da la capacidad para regular y organizar su propia actividad (Salmina y Filimonova, 2001). En el juego se desarrolla la comunicación afectiva y verbal; la expresión verbal del niño se despliega, adquiere carácter voluntario así como todas las demás actividades. El hecho de la existencia de roles que el niño tiene que expresar implica que el niño, al mismo tiempo, se somete a reglas culturales de comportamiento, es decir, su comportamiento pierde el carácter espontáneo e inmediato (VIGOTSKY, 1996).

Siguiendo esta línea, la teoría de la actividad (LEONTIEV, 1984) afirma que diversos juegos dirigidos favorecen al desarrollo psicológico de niños en edad preescolar y por consiguiente influyen en la preparación de éste para la escuela. El despliegue de actividades mediante el juego permite a los niños entrar a un mundo imaginario el cual destaca su carácter emocional y optimiza el desarrollo psicológico que todo niño debe alcanzar en esta etapa. Dicho planteamiento se contrapone a la teoría del “juego libre” como una “manifestación natural del deseo” o como una “autorealización espontánea” de las necesidades que el niño “ya tiene” como rasgos internos propios y dados de antemano de su personalidad y de su ser (FORTUNY, 1998; LOWENFELD; BRITTAIN, 1992; GÓMEZ PALACIOS, 1996; BELVER; MORENO; NUERE, 2005).

En contraposición de la actividad de juego dirigido a la actividad de juego libre, es posible analizar la estructura invariante de la actividad de juego y su contenido. La estructura de la actividad implica la existencia de necesidad, motivo, objetivo y las operaciones que se requieren para la realización de la actividad. El contenido de la actividad de juego incluye la presencia de varios roles relacionados entre sí, el hecho de aceptación del rol implica el sometimiento de reglas culturales de comportamiento. Además de los roles, en el juego es posible analizar el tema o argumento (ELKONIN, 1980) y secuencias de acciones verbales y no

verbales (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012). Actualmente es posible hablar de la presencia de un componente simbólico en el juego temático de roles que implica una regularización y formalización de ciertas normas o reglas de manera esquemática. Según Ilienkov (2009), el símbolo sirve para la creación de modelos materializados, gráficos y verbales. Los modelos son formas de abstracción, en las cuales las relaciones esenciales se expresan de manera visible o tangible para el niño a través de las relaciones simbólicas externas (DAVIDOV, 2008). La parte metodológica de nuestro artículo contiene ejemplos del uso de relaciones simbólicas en forma de formalización de reglas y secuencias de acciones.

De acuerdo a lo anterior, es posible proporcionar un cuadro esquemático que permita visualizar los aspectos estructurales de la actividad de juego temático de roles con las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar. La tabla 1 muestra la relación entre las neoformaciones y elementos de la actividad de juego.

Tabla 1 – Neoformaciones y elementos estructurales del juego temático de roles

| <b>NEOFORMACIONES</b> | <b>TIPO DE ACTIVIDAD</b>   | <b>CONTENIDO ESPECÍFICO DE ESTA ACTIVIDAD</b>  |
|-----------------------|--|--|
| Actividad voluntaria  | Acciones que implican realización de roles y cumplimiento de reglas, suceso de acontecimientos en el juego   | Presencia de rol y regla   |
| Función simbólica     | Exteriorización de regla y actuación de los niños de acuerdo a ella por orden, de acuerdo a una prohibición u otra necesidad expresada en al regla | Estructuración de reglas, uso de medios simbólicos particulares  |
| Reflexión             | Verificación y crítica constante propuesta desde afuera por el adulto, así como verificación al final de cada juego realizado                      | Inclusión de comentarios y diálogos grupales en el juego que sugieren preguntas acerca del comportamiento y modo de acción |

|                      |  |   |
|----------------------|--|---|
| Imaginación          | Preguntas y respuestas acerca de los elementos de juego y los personajes antes de iniciar el juego | Elección de situaciones poco comunes, curiosas, novedosas por los participantes |
| Motivación cognitiva | Introducción de situaciones, personajes, objetos nuevos a lo largo de trabajo con los juegos       | Situaciones específicas que se plantean en el juego                             |

Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

A partir de la tabla 1 se puede apreciar que es posible considerar los elementos del contenido concreto de la actividad de juego que impactan en la adquisición de las formaciones psicológicas nuevas de la edad preescolar. De esta manera es posible modificar y enriquecer el contenido de la actividad lúdica en dependencia con los objetivos particulares metodológicas del estudio o de los niveles educativos y del desarrollo los niños en las instituciones preescolares.

El objetivo del siguiente trabajo es mostrar la utilidad y los ejemplos de juegos dirigidos que se pueden utilizar en las instituciones preescolares. Todos estos juegos incluyen un componente simbólico a través de la materialización de elementos del contenido de los juegos y propuestas de los esquemas del comportamiento durante su ejecución colectiva.

## **Metodología**

### **Participantes**

El estudio se realizó en un colegio particular de la ciudad de Puebla. El nivel socioeconómico de las familias es de estatus medio; el colegio se encuentra ubicado en una zona del centro del estado de Puebla, contando con todos los servicios públicos y de salubridad.

En el estudio se incluyeron 9 niños: 4 de género masculino y 5 de género femenino que cursaban su educación preescolar; las edades de los niños oscilaban entre los 3 y 5 años de edad (tabla 2).

Tabla 2 – Participantes por género y edad

| SUJETOS | SEXO |   | EDAD   |
|---------|------|---|--------|
|         | M    | F |        |
| 1       |      | X | 3 años |
| 2       | X    |   | 3 años |
| 3       |      | X | 4 años |
| 4       | X    |   | 4 años |
| 5       |      | X | 4 años |
| 6       | X    |   | 5 años |
| 7       |      | X | 5 años |
| 8       |      | X | 5 años |
| 9       | X    |   | 5 años |

Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

## Material y Procedimiento

A todos los niños se les aplicó la “evaluación de la preparación del niño para la escuela” (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010) antes y después de su participación en el programa de juegos temáticos de roles con componente simbólico. La evaluación utilizada pretende determinar el nivel de preparación del niño para los estudios escolares de acuerdo al estado de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar.

Además se utilizó un registro cualitativo sobre los avances de los niños durante los diferentes momentos de la realización de los juegos, el cual incluía los parámetros de evaluación individual (tabla 3). Este registro implica la observación y detección de rasgos cualitativos respecto a la aceptación o su ausencia del rol en el juego, expresiones verbales que corresponden (no corresponden) al rol y situación del juego, posibilidad de seguir el objetivo establecido en el juego, presencia o ausencia de iniciativa respecto al contenido de juego, posibilidad para utilizar medios simbólicos y de objetos concretos durante la actividad de juego. Todos estos parámetros se valoraron de acuerdo a la manifestación real a lo largo de la realización de la actividad de juego temático de roles en el grupo.

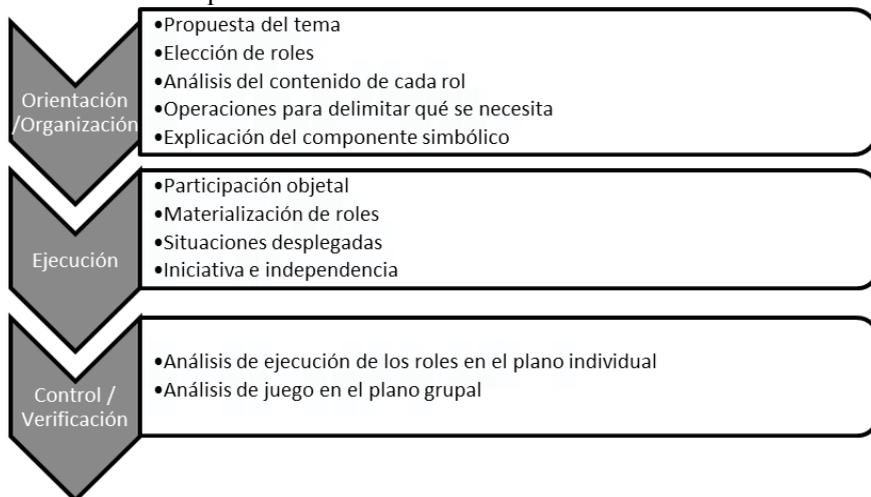
Tabla 3 – Registro de avances cualitativos en la actividad de juego con componente simbólico

| ASPECTO                                     | PUNTACIONES | DESCRIPCIÓN DEL PARÀMETRO                                 |
|---|-------------|---|
| <b>Rol</b>                                  | 4           | Establece el rol sin ayuda                                |
|   | 3           | Toma el rol con ayuda                                     |
|   | 2           | A veces toma el rol con ayuda                             |
|   | 1           | Nunca toma el rol   |
| <b>Expresión verbal</b>                     | 4           | Establece diálogo sin ayuda                               |
|   | 3           | Dialoga solo con respecto al rol con ayuda                |
|   | 2           | Diálogo esporádico  |
|   | 1           | Ausencia de diálogo                                       |
| <b>Seguimiento del objetivo en el juego</b> | 4           | Mantiene el objetivo del juego y regula su comportamiento |
|   | 3           | Retoma el objetivo con ayuda del adulto                   |
|   | 2           | A veces retoma el objetivo con ayuda del adulto           |
|   | 1           | No mantiene el objetivo de la actividad                   |
| <b>Iniciativa</b>                           | 4           | El propone  |
|   | 3           | Retoma iniciativa de los otros niños                      |
|   | 2           | Retoma iniciativa del adulto                              |
|   | 1           | No propone  |
| <b>Uso del medio simbólico</b>              | 4           | Propone sus propios medios simbólicos                     |
|   | 3           | Utiliza los medios simbólicos propuestos                  |
|   | 2           | A veces utiliza los medios simbólicos                     |
|   | 1           | Nunca utiliza los medios simbólicos                       |
| <b>Uso de objetos</b>                       | 4           | Establece sin ayuda                                       |
|   | 3           | Establece solo en relación con su rol                     |
|   | 2           | Esporádico  |
|   | 1           | No usa  |

Fonte: Solovieva, Tejada, García e Rojas (2015).

En cada sesión pedagógica, los juegos temáticos de roles con componente simbólico incluyeron tres momentos en su organización: orientación, ejecución y verificación, lo cual corresponde a la consideración de las partes funcionales invariantes de cada actividad en general (TALIZINA, 2009). Cada uno de estos momentos fueron guiados por las maestras quienes usaron medios verbales y no verbales para lograr el despliegamiento de todas las situaciones y contenidos de los juegos. La figura 1 muestra el contenido concreto de la orientación, ejecución y verificación durante organización de juegos en sesiones educativas.

Figura 1 – Descripción de los tres momentos de organización para el juego de roles con componente simbólico



Fonte: Solovieva, Tejada, García e Rojas (2015).

El juego de roles consiste en la representación de situaciones sociales complejas, en las cuales con ayuda del adulto y siguiendo reglas se pretende que el niño logre la realización de acciones con objetos, símbolos y acciones verbales comunicativas que les permitan representar los roles correspondientes a diversas situaciones sociales. En los juegos se incluyó, además, un componente denominado “simbólico”. Este componente fue utilizado para formalizar el orden de acciones sociales en el juego o para representar (significar) ciertos elementos necesarios de reglas y de contenido. Dicho componente implicó el uso de diversos medios externos como fichas, figuras geométricas en diferentes posiciones espaciales, puntos, líneas y flechas con diferente orientación, así como otros objetos externos.

Los juegos de roles temáticos con inclusión del contenido simbólico se aplicaron durante 1 ciclo escolar de acuerdo al calendario oficial 4 veces por semana en sesiones educativas de 60 minutos. En la tabla 4 se presentan algunos los ejemplos de los juegos utilizados de acuerdo al tema, situación social comprendida como contenido de acciones verbales y no verbales, roles y el componente simbólico utilizado (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

Tabla 4 – Descripción de los juegos de roles con componente simbólico

| TEMA DE JUEGO                    | CONTENIDO / SITUACIÓN SOCIAL   | ROLES  | COMPONENTE SIMBÓLICO   |
|----------------------------------|--|--|--|
| <b>El relojero</b>               | El reloj se descompone, pierde algunos números y se lleva al centro de reparación. El relojero coloca los números faltantes siguiendo la tabla guía tratando de no equivocarse. Se hace cambio de roles una vez que el “relojero” logra realizar la reparación correcta de los relojes descompuestos de los clientes. Todos los niños experimentan los dos roles: cliente y relojero. Es importante destacar que si algún niño tiene complicación para componer el reloj se solicita la ayuda de un “asistente”, este será un niño que logra hacer correctamente la reparación de los relojes, la función del asistente es ayudar al reparador cuando el reloj se encuentra en muy mal estado es difícil componerlo. | Relojero<br>Asistente de relojero.<br>Clientes       | Tabla con números del 1 al 12.<br>Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes.  |
| <b>El reparador de celulares</b> | El celular pierde algunos botones a causa de un accidente y se lleva al centro de reparación. El reparador arregla los números faltantes siguiendo una tabla guía. Se hace cambio de roles una vez que el “reparador de celulares” logra realizar la reparación correcta de los celulares descompuestos de los clientes. Todos los niños experimentan los dos roles: cliente y reparador de celulares.   | Reparador de celulares<br>Sus asistentes<br>Clientes | Tabla con números del 1 al 9<br>Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes.  |
| <b>Tapetes de colores</b>        | Un cliente llega con un artesano para solicitarle que le elabore un tapete de diferentes colores, el cliente da la indicación al artesano siguiendo algunas especificaciones por ejemplo: el orden de los colores a emplear, las figuras a diseñar dentro del tapete, el tamaño, etc. En este juego el rol del asistente también es importante; el artesano trata de elaborar el tapete de acuerdo a las especificaciones del cliente y el asistente observa, si el asistente detecta alguna equivocación interviene con una orientación verbal con el artesano, si con esta ayuda el artesano no logra la realización del tapete el asistente hace una orientación objetal.   | Artesano<br>Asistente del artesano.<br>Clientes      | Tabla de simbolización con las especificaciones del orden que pueden seguir los colores en el tapete, o formas. O tamaños.<br>Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes |

|                             |  |   |   |
|-----------------------------|--|---|---|
| <p><b>Teatro Mágico</b></p> | <p>Los espectadores van al teatro a observar artes de magia dónde el mago hace desaparecer algunos objetos representados con símbolos. El mago cierra el telón y desaparece primero un símbolo que representa un objeto, al abrir el telón los espectadores deben poner atención e identificar el símbolo que representa al objeto faltante, se destaca que los niños no deben decir la denominación del símbolo por ejemplo: estrella, gota, corazón, sino lo que representa cada figura, por ejemplo: la estrella representa a “Caperucita roja” el espectador debe notar que si al abrir el telón falta la estrella debe decir: “falta Caperucita Roja”. El acto de magia se repite pero cada vez se van desapareciendo una mayor cantidad de símbolos. En caso de ser necesario se elige al rol del “personal de seguridad” quien se encargará de que los espectadores no hagan trampa y vean por detrás del telón y estropeen el acto del mago.</p> | <p>Mago<br/>Espectadores<br/>Personal de Seguridad</p>        | <p>Símbolos de representación para diferentes objetos que el mago empleará. Símbolos para los asientos de los espectadores con doble función de ordinalidad y cardinalidad: por ejemplo: el asiento dos de la tercera fila.</p> |
| <p><b>Batalla aérea</b></p> | <p>Los pilotos de un país han sido atacados por el enemigo y deberán cambiar de base aérea por cuestiones de seguridad, pero deberán tomar el lugar que les asigne el banderista. Los pilotos maniobran en el aire para librarse del ataque enemigo, los banderistas de la base aérea deben indicar mediante símbolos en las banderas y símbolos en los andenes de los aviones el lugar que debe ocupar cada uno de los pilotos, debe haber mucho orden en los aterrizajes para evitar un accidente. En caso de que los pilotos no entiendan por completo al banderista deberá entrar el rol del “jefe de la torre de control” quien auxiliará con referentes espaciales desde la torre.</p>   | <p>Pilotos<br/>Banderista<br/>Jefe de la torre de control</p> | <p>Símbolos para la zona de aterrizaje<br/>Símbolos para los banderines.<br/>Símbolos para que los pilotos sepan el orden de salidas y llegadas de la nueva base aérea.</p>   |

|                      |   |   |  |
|----------------------|---|---|--|
| <b>Fotógrafos</b>    | Los clientes van al estudio fotográfico para solicitar una fotografía, los clientes deciden si necesitan una foto individual, en pareja o familiar, y el fotógrafo les da las opciones de escenarios. Los clientes se organizan para ir al estudio, deciden qué tipo de fotografía tomar y el escenario; cuando llegan al estudio el asistente les da una ficha donde deben registrar los símbolos de lo que desean (estos símbolos están previamente mostrados para los clientes), el asistente verifica que los símbolos corresponden al tipo de foto y escenario que desean los clientes y los pasa al fotógrafo, quien a su vez debe interpretar los símbolos para la toma fotográfica. | Fotógrafos<br>Asistentes<br>Clientes              | Símbolos para los diferentes escenarios que tiene el fotógrafo. Símbolos para el paquete fotográfico que elija el cliente. |
| <b>Constructores</b> | Un cliente visitará a un arquitecto para solicitarle el diseño de una casa, el cliente describe el modelo de la casa y este es replicado por el arquitecto. Los clientes deciden el tipo de casa que desean, dos pisos, solo planta baja, jardín, alberca, árboles, cuantas recamaras, etc. El arquitecto debe replicar lo descrito por el cliente, incluso si el cliente emplea referentes espaciales como: al lado derecho del baño quiero una recámara, enfrente de la sala quiero una ventana, etc.   | Arquitecto<br>Ayudantes<br>Mensajeros<br>Clientes | Símbolos para los turnos en los que pasarán los clientes.  |

Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

## Resultados

### Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo se centró en la valoración de los parámetros de juego durante la realización misma de esta actividad que fue registrada por parte de las educadores en cada sesión. Las evaluaciones iniciales de la actividad de juego de acuerdo a los parámetros establecidos (tabla 3) del juego con componente simbólico aplicadas a los niños participantes los situaban en puntajes muy bajos. Era recurrente que los niños no asumieran el rol, que se desviarán del mismo fácilmente o que requirieran ayuda para ejecutarlo. Algo semejante sucedía con los diálogos, los cuales se presentaban de manera

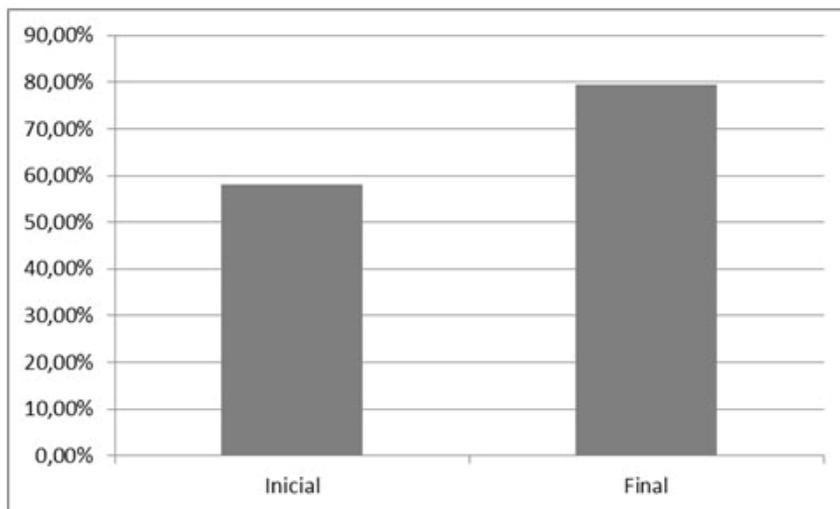
segmentada y desorganizada, no tenía objetivo comunicativo claro o este se perdía fácilmente. El apoyo del adulto era imprescindible para lograr poco a poco un lenguaje más desplegado y organizado; el objetivo del juego se perdía con suma regularidad y el uso de los medios simbólicos casi no era considerado a menos que el adulto interviniera.

Al avanzar en la aplicación de los juegos se observó un cambio cualitativo notorio de acuerdo a los parámetros establecidos. Los niños lograban asumir el rol asignado, los diálogos se hacían más desplegados y coherentes, la ayuda del adulto disminuía para llegar a ser nula al final del periodo escolar. Los niños lograron afianzar el juego siguiendo el objetivo y ejecutando acciones propias de cada rol sin ayuda del adulto. En las últimas etapas de los juegos los niños proponían otras opciones de medios simbólicos para ejecutar los roles, el uso de objetos también mejoró en su calidad de simbolización. Lo anterior significa la elevación del nivel de iniciativa independiente propia para todos los parámetros analizados.

### **Análisis cuantitativo.**

El análisis cuantitativo implicó el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del protocolo de evaluación inicial y final. Las respuestas correctas obtenidas por los niños en la “evaluación de preparación del niño para la escuela” mejoraron considerablemente en la evaluación final (79.48%) al compararse con la inicial (58.07%) (figura 2). Las tareas en las que los niños mostraron mayores dificultades en la evaluación inicial estuvieron situadas en la esfera voluntaria, específicamente en las acciones voluntarias, de la misma manera que en el lenguaje en sus funciones reguladora y generalizadora. Sin embargo, estas tareas mejoraron considerablemente en la evaluación final, lo que destaca que los niños que participaron en los juegos de roles con componente simbólico mostraron un desarrollo psicológico más óptimo y acorde a su edad.

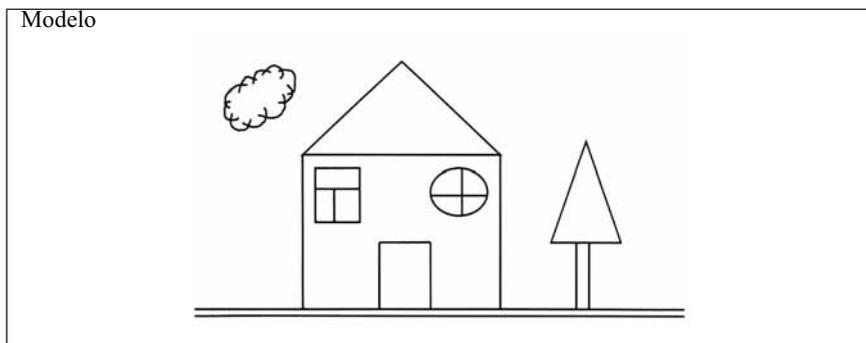
Figura 2 – Porcentaje de respuestas correctas en las evaluaciones inicial y final

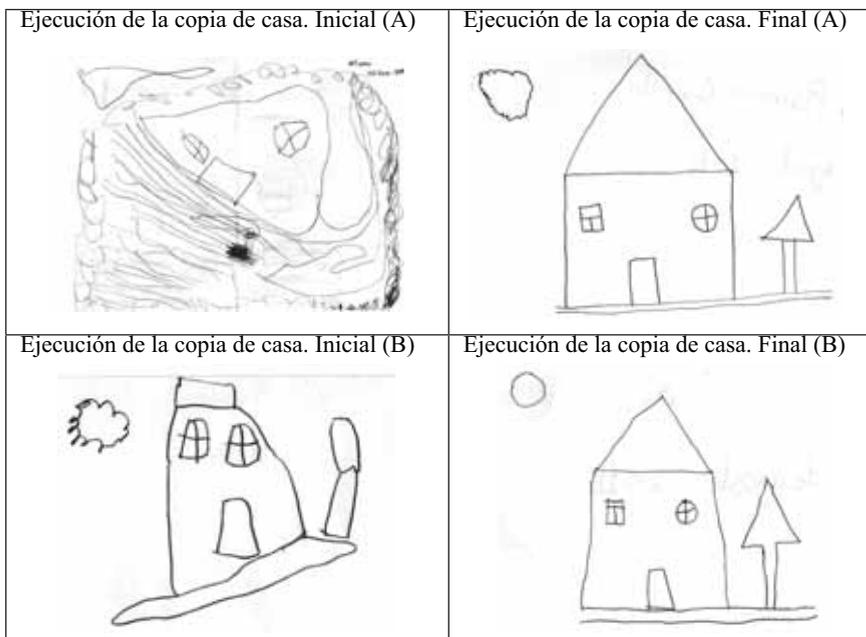


Fonte: Solovieva, Tejeda, García e Rojas (2015).

Algunos ejemplos de ejecución inicial y final muestran avances cualitativos importantes por parte de los niños participantes en las actividades de juego durante el ciclo escolar. El (Figura 3) muestra la ejecución de la tarea de copia de una casa por parte de un niño de 4 años en el inicio y 5 años al final del programa.

Figura 3 – Tarea de copia de una casa





Fonte: Solovieva, Tejada, García e Rojas (2015).

## Discusión

Nuestros resultados de la investigación pedagógica cualitativa señalan efectos positivos del programa aplicado de juegos temáticos de roles sociales con el componente simbólico sobre el desarrollo psicológico de los niños participantes en el estudio. Se evidencia un mayor nivel de comportamiento voluntario verbal y no verbal, la posibilidad del uso de medios concretos y simbólicos y del despliegue de su comunicación.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo simbólico adquiere un valor enorme en la edad preescolar, debido a que de acuerdo a Davidov (2008), la función simbólica permite identificar una característica en el objeto y después sustituir al objeto por otro objeto, el cual inicia a cumplir en la actividad del niño algunas funciones de este objeto básico. Un objeto se convierte en la realización de las características o funciones del otro objeto, participando como una norma de acción y de comportamiento. Es justo esto lo que se pudo evidenciar a lo largo de la aplicación de nuestro programa educativo

durante las sesiones. Los niños comenzaron no solo a cumplir y respetar las reglas, sino a utilizar los medios simbólicos como medios para organizar su propio comportamiento (por ejemplo, organizar la secuencia de atención de pacientes por turnos en un hospital). De esta forma, en los símbolos externos durante los juegos se comenzó a reflejar la esencia y los rasgos generales en una serie de situaciones comunicativas (por ejemplo, atender a clientes por orden, reparar relojes de acuerdo a su modelo, construir edificios de acuerdo a un plan previamente elaborado). En la edad preescolar, la función simbólica permite no solo ver el mundo en la multitud de características, sino comenzar a verlos de manera selectiva y organizada. Según Ilienkov (2009) el plano simbólico se inicia desde la imaginación en la edad preescolar, mientras que en la edad escolar esto permite subir el nivel de simbolización para alcanzar operaciones de modelación conceptual abstracta. Nuestros resultados permiten reconocer la importancia práctica metodológica de las palabras de L.S. Vigotsky acerca de que la creación y el uso de símbolos y signos constituye la particularidad y el medio principal del desarrollo cultural del hombre, y que la base de la estructura de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediatizada (VIGOTSKY, 1995).

Los datos mostrados señalan una necesidad real de considerar la función simbólica como un elemento indispensable de preparación del niño en la escuela y garantizar su inclusión en el trabajo cotidiano en las instituciones preescolares.

Queremos subrayar que todos los logros se obtuvieron desde una concepción psicológica particular que considera la estructura y el contenido de la actividad de juego como contraparte a la concepción del “juego libre”.

Desafortunadamente, las actividades de juego han sido desvalorizadas y mal direccionadas en los jardines de niños de México, primero poco valoradas al remplazarse por actividades repetitivas que conducen a una supuesta iniciación a los procesos de lectura y escritura sin las bases psicológicas necesarias (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004; 2005a). Por otro lado, estas actividades han sido inadecuadamente direccionadas al incluir el “juego” como parte de actividades poco dirigidas e inespecíficas, en las cuales el niño no tiene oportunidades óptimas para lograr el despliegue psicológico necesario correspondiente a esta etapa preescolar (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004; 2005b; 2011a; 2011b). Es decir, los especialistas que trabajan en las instituciones preescolares frecuentemente

afirman que el juego “no aporta nada al desarrollo”, así como los padres opinan que el juego “es un pasatiempo o pérdida de tiempo”. Esto sucede precisamente por la razón de que el concepto de juego solamente incluye al juego libre individual de cada niño, mientras que el juego organizado, dirigido, colectivo que incluye tales elementos como reglas y roles en su estructura se encuentran fuera de la consideración educativa (ELKONIN, 1995; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012).

Es a partir de estas reflexiones que se detectan dos tendencias en la educación preescolar o jardines de niños de México directamente relacionados con el tipo de educación que se oferta.

El primera tendencia se manifiesta en la pretención de anticipar los procesos de un supuesto desarrollo académico en los niños de edad preescolar sin considerar las diferencias esenciales entre la edad preescolar y la edad escolar. El estado de las neoformaciones básicas mencionadas en los párrafos anteriores se desconoce por completo; la idea de necesidad de preparación del niño para los estudios escolares equivale a la introducción temprana del mismo tipo de tareas escolares tradicionales, lo cual elimina el problema de preparación como tal. Esta es la situación típica que se presenta en casi la totalidad de la educación privada actual en nuestro país. Esta oferta educativa busca convencer a los miembros de la sociedad para que los niños de entre 3 y 5 años accedan a procesos de lectura y escritura de manera “*natural*” como muchos métodos pretenden denominar este aprendizaje. De esta manera se mecaniza a los niños preescolares a iniciarse en el cálculo (sumas y restas), la lectura (apenas reconocimiento global de letras y algunas pocas palabras) y la escritura (copia reproductiva repetitiva) sin las herramientas psicológicas necesarias para hacer de estos procesos oportunidades dentro de su etapa de desarrollo; a todo lo anterior debe sumarse que entre los padres de familia crece la hipótesis de que entre más se anticipen los procesos del cálculo, lectura y escritura en los niños mejor desempeño tendrán en sus edades escolares subsecuentes.

La segunda tendencia se manifiesta en las instituciones de educación oficial gratuita en México. Esta tendencia igualmente es cuplable de una errónea interpretación y mal empleo del término “juego” como una actividad propia empírica natural de la etapa preescolar que debe ser respetada. Si bien en las escuelas oficiales no es prioritaria la enseñanza del cálculo, lectura y escritura, muchas de las actividades “escudadas” en el supuesto

de *juego* se aplican con la intención de establecer las *bases supuestas* para estos procesos. Desde el punto de vista de su contenido psicológico, dichas actividades carecen de orden lógico en su aplicación y de un sustento teórico metodológico pertinente. Tales son los métodos conocidos como “proyectos” o como “trabajo por áreas”, entre otros. Es importante resaltar que el juego en estos espacios tiene una vertiente más, porque es visto como una actividad común que regularmente se denomina *juego libre*. Es justo este término el que lo convierte en una actividad sin sentido propio, cuyas características esenciales son que este se desarrolla “de manera natural” en un espacio sin necesidad de participación u orientación por parte del adulto, sin reglas y sin objetivos establecidos y concientes, puesto que el desarrollo del mismo sólo depende de la actividad espontánea y libre del niño en tiempos de la jornada escolar como el recreo o breves espacios dentro del aula.

Existe entre las maestras de educación preescolar la idea errónea de que el *juego libre* permite a los niños el desarrollo de habilidades sociales por el solo hecho de ser “juego” y encontrarse en un mismo espacio e implicar relaciones interpersonales entre iguales. Bajo este supuesto, las educadoras dedican breves espacios de la jornada escolar para permitir que los niños experimenten “juegos” a través de la “socialización” sin tener claro qué es lo que van a experimentar. Es importante resaltar que este tipo de actividades carecen de sentido pedagógico y no tienen impacto alguno sobre el desarrollo psicológico de los niños en edad preescolar. Comprendiendo de esta única manera limitada al juego en la edad preescolar, es factible aceptar la idea de la poca o nula utilidad de esta actividad para el desarrollo.

Reconociendo a esta complicada situación educativa preescolar y el rol de la institución denominada como “Jardín de Niños” a partir de la perspectiva histórico-cultural se han generado programas de investigación pedagógica formativa con la finalidad de favorecer y fortalecer las características psicológicas de la edad preescolar comprendidas como formaciones psicológicas nuevas que son tan apremiantes en los niños de edad preescolar. De esta manera el juego de roles centra su actividad en la actividad rectora propia de esta etapa y tiene como objetivo la consolidación de las neoformaciones básicas.

La aproximación histórico-cultural ha sido la perspectiva psicológica que intenta orientar los trabajos de investigadores contemporáneos para el uso y desarrollo gradual del juego dirigido con reglas como actividad preponde-

rante en la edad preescolar. De esta manera el juego temático de roles ha sido empleado en diferentes momentos en forma de investigaciones aplicadas en México y Colombia para corroborar su efectividad en el desarrollo psicológico del niño preescolar (Lázaro y Cols., 2009; González, Solovieva y Quintanar, 2011). En estos estudios se ha mostrado que la aplicación de la metodología de juego realmente aporta a la adquisición de tales aspectos como la actividad voluntaria, la reflexión y la función simbólica en niños preescolares.

## Conclusiones

La propuesta del uso de la actividad de juego temático de roles en las instituciones preescolares corresponde a las necesidades del desarrollo psicológico y de preparación de niños para la escuela.

La reconsideración teóricamente argumentada del concepto de juego en la edad preescolar es una de las tareas actuales de investigación educativa.

El desarrollo de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar puede lograrse positivamente a través del uso de la metodología elaborada de la actividad de juego temático de roles.

Se propone conciderar al componente simbólico como elemento esencial del contenido de actividad de juego que favorece al desarrollo psicológico en la edad preescolar.

## Referencias

ASMOLOV, A. G. *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú: Sentido, 2000.

\_\_\_\_\_. *Psicología de la personalidad*. Principios del análisis psicológico general. Moscú: Sentido, 2001.

BELVER, M.; MORENO, C.; NUERE, S. *Arte infantil en contextos contemporaneos*. Madrid: Envida, 2005.

DAVIDOV, V.V. *Sesiones de psicología general*. Moscú: Academia, 2008.

ELKONIN, D. B. *Psicología de juego*. Madrid: Pablo del Río, 1980.

\_\_\_\_\_. *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Moscú – Voronezh: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROVSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1991.

FORTUNY, J. Cuadernos de pedagogía. El dibujo como expresión de pensamiento. In: MORENO, M. *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia, 1998. p. 155-171.

GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Paidós, 2005.

GÓMEZ PALACIOS, M. *La lectura en la escuela*. México: SEP, 1996.

GONZÁLEZ, C.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 10, n. 2, p. 423-440, may./ago. 2011.

ILIENKOV, E. V. *Escuela debe enseñar a pensar*. Moscú: Academia de educación de Rusia, 2009.

KLEIN, M. *Obras Completas*. El Psicoanálisis de niños. Tomo 2. Buenos Aires: Paidós, 1987.

LÁZARO, E.; SOLOVIEVA, Y., CISNEROS, N.; QUINTANAR, L. Actividad de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista internacional magisterio, educación y pedagogía*, Bogotá, v. 37, p. 80-85, jul./dic, 2009.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia, personalidad*. México: Cartago, 1984.

\_\_\_\_\_. Génesis de la actividad. In: \_\_\_\_\_. *Formación de la psicología de la actividad*.: Moscú: Serie Clásica viva, 2003. p. 373-385.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública *Programa de educación preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación Pública *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen I*. Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública, 2005a.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación Pública *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen II*. Programa de Educación Preescolar 2004. México: Secretaría de Educación Pública, 2005b.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación Pública *Programa de Estudios 2011*. Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública, 2011a.

\_\_\_\_\_. Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de Estudios 2011*. Guía para la Educadora, Educación Básica, Preescolar. México. Secretaría de Educación Pública, 2011b.

OBUKHOVA, L. F. *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior, 2006.

PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel, 1986.

\_\_\_\_\_. *Problemas de la psicología genética*. Barcelona: Ariel, 1976.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. *Evaluación neuropsicológica de la actividad del niño preescolar*. México: Trillas, 2010.

SALMINA, N.; FILIMONOVA, O. *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

SKINNER, B. F. *The behavior of organisms. An experimental analysis*. Cambridge: B. F. Skinner Foundation, 1938.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas, 2012.

TALIZINA, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

VIGOTSKY, L. *Obras psicológicas escogidas*. Tomo 3. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras psicológicas escogidas*. Tomo 4. Madrid: Visor, 1996.

Data de registro: 17/04/2015

Data de aceite: 22/04/2015

## O ESTADO DA ARTE SOBRE DIDÁTICA NO BRASIL<sup>1</sup>

*Andréa Maturano Longarezi\**

*Roberto Valdes Puentes\*\**

### Resumo

O artigo apresenta o estado da arte da didática no Brasil pela análise das pesquisas e publicações realizadas nessa área, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em educação, das cinco regiões brasileiras; pela identificação de seus campos e dimensões; e pela qualificação dos veículos de divulgação, onde essa produção se tem publicado. Os resultados indicam que no interior das linhas de pesquisa vinculadas aos programas de pós-graduação em educação, nas quais o ensino e a aprendizagem se constituem objeto de estudo, pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática. As pesquisas e produções sobre didática estão concentradas nos *campos investigativo e profissional* e nas *dimensões de fundamentos e modos*, ou seja, há um predomínio de estudos sobre o ensino e a formação profissional, com enfoque para sistematizações teóricas e estudos de metodologias e estratégias de ensino. Aquilo que é divulgado tem lugar prioritariamente em anais de evento, pois menos de um quinto é publicado na forma de artigo científico e praticamente a metade de tudo isso está localizado em periódicos de baixa expressividade. Esses dados traçam um panorama da didática, com indicativos sobre as necessidades regionais, produzindo um diagnóstico nacional que poderá auxiliar na elaboração de propostas, projetos e políticas educacionais de intervenção nas diferentes regiões e no Brasil como um todo, além de balizar uma discussão na área sinalizando para as fragilidades, lacunas e necessidades de redirecionamentos indicados para esse campo.

**Palavras-chave:** Didática. Pesquisas. Produções. Pós-Graduação. Brasil.

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados neste texto resultam de pesquisas realizadas com o apoio financeiro do CNPq e da CAPES.

\* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* andrea.longarezi@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* robertovaldespuentes@gmail.com

### **Abstract**

The paper represents the didactics state of art in Brazil by the analysis of research and publications realized in this area, in the range of the education postgraduate programs, of five Brazilian zones; by the identification of the fields and dimensions in which they are focused on; and by the qualification of the spreading vehicles in which this production has been published. The results indicate that in the interior of research lines linked to the Education postgraduate programs, in which the teaching and learning compose the object of study, the studies and publications in didactics leave much to be desired. The research and production about didactics are concerned in the investigative and professional fields and in the dimensions of foundation and manners, in other words, there is a supremacy of studies about the teaching and professional development, with focus for theoretical systematization and methodological and teaching strategies studies. From what is publicized and has priority in annals of events, less than one percent is published as an academic paper and; practically half of all is located in the low expressiveness periodicals. These data draw a didactics scenery, with signs about the regional needs, producing also a national diagnosis that will be able to aid in the elaboration of proposals, projects and intervention educational policies, in the different regions of Brazil aiming the entire country as an unity. Besides it sets bounds for a discussion in the area signaling the weakness, gaps and changing needs indicated to this field.

**Key words:** Didactics. Research. Procution. Post Graduation. Brazil.

### **Palavras introdutórias: o motivo do estado da arte**

A didática constitui-se no principal ramo de estudos da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino (LIBÂNEO, 2008a). Além disso, é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho a partir do qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, alguns estudos vêm se dedicando à didática, relacionando-a com o ensino (LIBÂNEO, 2008b; MELO, URBANETZ, 2008; VEIGA, 2008c; CASTANHO, 2006; DAMIS, 2006 entre outros), a pesquisa (GATTI, 2008; BITTAR, 2005; LONGAREZI e PUENTES 2010a; 2010b; 2011a; 2011b), a educação superior (VEIGA, 2008a), a pós-graduação (MARIN,

2003; VEIGA, 2008b), a formação de professores (BRZEZINSKI, PIMENTA, 2001; RAMALHO, NÚÑEZ, TERRAZZAN, ALVARADO PRADA, 2002; ALVARADO PRADA, LONGAREZI, VIEIRA, 2009; ANDRÉ, 2009 etc.); outros ainda ao estado da arte da didática (LIBÂNEO, 2008b; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; ANDRÉ, 2002, 2008; GARRIDO, BRZEZINSKI, 2005). Entretanto, esses resultados parecem não ter alterado significativamente a condição da didática no campo do ensino, tampouco nos investigativo e profissional.

No campo do ensino e da formação para o ensino na graduação alguns estudos (GATTI e BARRETTO, 2009; LIBÂNEO, 2011; SGUAREZI, 2011; VEIGA *et al.*, 2011; OLIVEIRA e DAMIS, 2011; entre outros) têm diagnosticado a condição da didática em relação aos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Essas pesquisas permitiram verificar que a didática tem enfrentado diversos problemas: pequena carga horária em relação às demais disciplinas; empobrecimento do campo da didática no currículo dos cursos, cedendo lugar para outras disciplinas (sociologia da educação, psicopedagogia, história da educação, formação de professores etc.); desarticulação da didática tanto em relação a outras disciplinas, quanto em relação à unidade teoria-prática inerente ao seu próprio campo; relativo abandono do objeto de estudo “clássico” da didática, o que se observa nos conteúdos (saberes) sugeridos nas ementas das disciplinas; ausência de uma identidade própria nos cursos (ementas genéricas, retóricas e forte caráter instrumental); desarticulação entre conteúdos e metodologias; falta de vínculo dos processos desencadeados pela didática com o cotidiano das escolas (estágio), entre outros.

Sobre a formação para o ensino, as pesquisa de Gatti e Barretto (2009) constataram nas instituições de ensino superior, que oferecem as licenciaturas, ausência de um perfil profissional claro de professor; currículos que não se voltam para as questões do campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e suas formas de trabalhar em sala de aula; currículos que continuam privilegiando os conhecimentos da área específica em detrimento dos conhecimentos didáticos; fragilidade nas concepções e nas implementações dos estágios; e o predomínio do ensino apostilado.

Nesse cenário nacional emerge a necessidade de mapear e compreender o lugar que a didática vem ocupando no campo investigativo, especificamente no interior dos programas de pós-graduação em educação.

A escolha por esse contexto de pesquisa justifica-se, fundamentalmente, pelo fato da pós-graduação se constituir no *locus* por excelência da formação e investigação para o ensino e a pesquisa. Dessa forma, destina-se à produção e divulgação do conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento.

No concernente à didática – enquanto ciência, disciplina acadêmica e campo de atuação profissional que se ocupa do ensino, dos processos de ensino-aprendizagem, bem como da prática, formação e profissionalização docente tanto no âmbito teórico, quanto no âmbito das condições e modos de efetivação do ensino –, tudo indica que os resultados de investigações científicas obtidos no âmbito da pós-graduação em educação brasileira pouco têm repercutido no ensino de forma a se traduzir em práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento bem sucedidos. Esses estudos parecem insuficientes no que diz respeito aos seus impactos no contexto da escola e da sala de aula, de modo a transformarem conhecimento científico em transformações revolucionárias, no sentido dialético do conceito, que modifiquem a prática pedagógica e as reais condições e modos de efetivação da educação escolar no Brasil. Pesquisas precedentes já evidenciaram que, em número absoluto, não são poucos

os projetos e publicações em Didática, principalmente se considerados o escasso impacto desses estudos na realidade e na prática pedagógica das escolas. Era de se esperar, pelo volume de produção na área, que os processos de ensino-aprendizagem tivessem experimentado uma melhoria (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 186).

Esses estudos (LONGAREZI, 2010; LONGAREZI; PUENTES 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012; PUENTES; LONGAREZI, 2011) constataram que, no âmbito da pós-graduação no estado de Minas Gerais, a didática ocupava somente um terço das produções realizadas pelos professores vinculados à área. No que tange ao levantamento das produções no campo da didática, evidenciou-se uma forte concentração de trabalhos teóricos sobre profissionalização e formação docente, em detrimento das indagações sobre as condições e os modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas. Esses dados demonstraram ainda uma tendência a teorizações com escasso vínculo de intervenções que resultassem em indicadores de princípios didáticos norteadores de uma prática pedagógica potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante.

Os resultados depreendidos de tais estudos provocaram a necessidade de compreender como esse fenômeno se expressa no âmbito nacional, demandando assim um estudo que se constituísse no estado da arte da didática na pós-graduação em educação brasileira. O presente texto analisa, portanto, o mapeamento das pesquisas e produções empreendidas no campo da didática.

### **Caracterização do campo investigativo, fonte e base de consulta dos dados: a pesquisa**

O estado da arte sobre didática consiste, especialmente, no estudo do lugar conquistado por esse campo nos Programas de Pós-Graduação em Educação no âmbito nacional, com base nas cinco regiões brasileiras (Nordeste, Norte, Centro-oeste, Sudeste e Sul), no período de 2004 a 2010, visando identificar, quantificar, classificar e qualificar a pesquisa e a produção na área de didática no Brasil. O texto, enquanto síntese do estado da arte, apresenta “quanto”, “o que” e “sobre o que” os programas de pós-graduação em educação no Brasil têm pesquisando e produzindo sobre didática, bem como “onde” se tem veiculado tal produção.

Os dados foram levantados junto às linhas de pesquisa cujo escopo tinha a didática como objeto de estudo. A identificação e seleção da população e da amostra da pesquisa, bem como o levantamento das fontes e bases de consulta dos dados, foram feitas do total de Programas de Pós-Graduação em Educação (credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes), com base nos seguintes critérios: 1) garantir que cada região estivesse representada por pelo menos 30% de seus programas credenciados; 2) ter linhas de pesquisa da didática ou a ela relacionada; 3) ter cursos de Mestrado e Doutorado; e 4) ter conceito igual ou superior a 4 em ambos os cursos na última avaliação junto à Capes.

Uma vez selecionada a amostra por região, foram identificados, mediante consulta aos sites dos programas, as linhas de pesquisa da didática ou área afim, bem como os professores a elas vinculados. O currículo Lattes dos professores selecionados foi a fonte de consulta para a identificação das pesquisas (projetos cadastrados no CNPq) e das produções (publicações de artigos em periódicos, livros, capítulo de livros e trabalhos completos em anais de eventos) realizadas no período de 2004 a 2010.

No período no qual os dados foram levantados (2010) identificaram-se 92 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDs) credenciados junto à Capes, distribuídos pelas cinco regiões brasileiras. Com base nos critérios apresentados foram selecionados ao todo trinta e seis programas (4 da região Nordeste<sup>2</sup>, 3 da região Norte<sup>3</sup>, 5 da região Centro-oeste<sup>4</sup>, 15 da região Sudeste<sup>5</sup> e 9 da região Sul<sup>6</sup>). Dessa forma, compôs a amostra deste estudo 40% do total de PPGEDs na época credenciados pelos órgãos competentes.

Dos trinta e seis programas selecionados, trinta e um tinham cursos de Mestrado e Doutorado (mais de 85% deles), apenas cinco só o Mestrado. Somente um dos programas tinha conceito igual a 3 pelo sistema de avaliação da pós-graduação da Capes, dezesseis nota 4, doze nota 5, quatro nota 6 e três nota 7. Sendo assim, mais de 45% dos programas que compuseram o estudo tinha nota 4, conceito que predomina na área de Educação. No Brasil, apenas 3 PPGEDs têm nota 7, expressão de excelência nacional e

---

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Estadual do Pará (UEPA).

<sup>4</sup> Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Brasília (UNB).

<sup>5</sup> O programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o programa Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/Araraquara (UNESP/ARAR) – Educação Escolar; Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente (UNESP/PP); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/Marília (UNESP/MARILIA); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o programa de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), o programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

<sup>6</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul. (PUCRS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

internacional (todos compuseram a amostra), 5 nota 6 (dos quais 4 compõem a amostra: 3 da região sudeste e 1 da região sul, treze nota 5 (entre os quais apenas um não foi selecionado). A razão pela qual alguns programas com notas 6 e 5 não compuseram o corpus da pesquisa foi a ausência de linhas de pesquisa relacionadas à didática ou áreas afins. Sendo assim, os dados que compõem o estado da arte referem-se aos programas melhor avaliados junto à Capes.

Os 36 programas das 5 regiões brasileiras estavam organizados a partir de 199 linhas de pesquisa. Após análise das ementas de todas essas linhas foram identificadas 70 linhas relacionadas à didática ou áreas afins. Estavam credenciados a essas linhas 548 professores que passaram então a ser a fonte dos dados a serem analisados.

Uma vez identificados os professores, foram levantados os currículos Lattes (disponibilizados *on-line*), dos quais foram extraídos os projetos de pesquisa desenvolvidos ou em andamento e as produções (publicações de artigos em periódicos, livros, capítulo de livros e trabalhos completos em anais de eventos) realizadas no período. Esse conjunto de dados compôs, portanto, a fonte principal de estudo.

Enfim, foram as pesquisas e produções desenvolvidas no período de 2004 a 2010 por esses 548 professores, das 199 linhas de pesquisa, dos 36 programas de pós-graduação em educação melhor avaliados pela Capes, na maioria com cursos de Mestrado e Doutorado e distribuídos pelas 5 regiões brasileiras, que foram objeto de estudo e a partir das quais foram quantificadas e qualificadas as produções da didática no âmbito da pós-graduação brasileira.

### **O lugar da didática no âmbito das pesquisas e publicações dos ppgeds: “quanto” se tem produzido na área**

Das 2.374 pesquisas desenvolvidas pelas linhas relacionadas à didática, no período de 2004 a 2010, pouco mais da metade (53,66%) é sobre didática (Tabela 1). Embora esse dado surpreenda pela sua magnitude, vale chamar atenção para o fato de que se trata de um percentual correspondente às investigações realizadas pelas linhas que se ocupam do ensino e dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, da didática. Portanto, também seria oportuna uma leitura inversa: 46,34% das pesquisas desenvolvidas no

interior das linhas de didática não estão a ela relacionada, o que evidencia um desvio significativo da área no concernente ao seu objeto de estudo. Quase metade das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores e estudiosos na área não geram conhecimento relacionado à didática.

**Tabela 1** – Total de projetos e de projetos na área por região

| <b>Projetos</b>       |                          |                         |                    |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| <b>Regiões</b>        | <b>Total de projetos</b> | <b>Projetos na área</b> | <b>% (PA x TP)</b> |
| Norte                 | 145                      | 72                      | 49,66              |
| Nordeste              | 222                      | 135                     | 60,81              |
| Centro-oeste          | 254                      | 199                     | 78,35              |
| Sudeste               | 1258                     | 624                     | 49,60              |
| Sul                   | 495                      | 244                     | 49,29              |
| <b>Total Nacional</b> | <b>2374</b>              | <b>1274</b>             | <b>53,66</b>       |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

Uma análise para esse fenômeno, tomado por região, permite observar que na região Centro-oeste há o maior índice de produção na área, com 78,35%; seguida da região Nordeste com 60,81%. As regiões Norte, Sudeste e Sul, por sua vez, têm abaixo de 50% de seus projetos na área.

No período de 2004 a 2010 estiveram vinculados às linhas de pesquisa relacionadas à didática um total de 548 professores. Levando em consideração que foram desenvolvidos ao todo 2.374 projetos, a média de projetos por professores foi de 4,33 (Tabela 2); o que significa aproximadamente um projeto por professor a cada dois anos. Essa parece uma boa proporção considerando que corresponde à periodização dos financiamentos das agências de fomento. Contudo, quando analisada a mesma relação para os projetos na área, a média cai para 2,32 projetos por professor; ou seja, a razão de menos de um projeto a cada 3 anos.

**Tabela 2** – Total de projetos, projetos na área e professores por região

| Número de projetos por número de professores |                            |                         |                                 |              |              |
|--|----------------------------|-------------------------|---------------------------------|--------------|--------------|
| Regiões                                      | Número de professores (NP) | Total de projetos (TPJ) | Total de projetos na área (TPA) | Média TPJ/NP | Média TPA/NP |
| Norte  | 27                         | 145                     | 72                              | 5,37         | 2,67         |
| Nordeste                                     | 77                         | 222                     | 135                             | 2,88         | 1,75         |
| Centro-oeste                                 | 63                         | 254                     | 199                             | 4,03         | 3,16         |
| Sudeste                                      | 266                        | 1258                    | 624                             | 4,73         | 2,35         |
| Sul  | 115                        | 495                     | 244                             | 4,30         | 2,12         |
| <b>Total Nacional</b>                        | <b>548</b>                 | <b>2374</b>             | <b>1274</b>                     | <b>4,33</b>  | <b>2,32</b>  |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

A região Centro-oeste, a que proporcionalmente mais pesquisas desenvolvera na área, destaca-se ainda pela relação entre o número de projetos na área e o número de professores, com uma média de 3,16 projetos na área por professor, pouco menos de 50% da média nacional. Em seguida vem a região Norte com 2,67 projetos por professor. Contrariamente, as regiões Sul e Nordeste apresentam proporções abaixo da geral para o País, com 2,12 e 1,75 respectivamente. Dentre elas chama a atenção a região Nordeste que foi a segunda com maior índice de pesquisas na área (60,81%), mas que pelo alto número de professores vinculados às linhas relacionadas à didática é a que apresenta a menor média (1,75). No caso dessa região, nota-se um baixo índice de pesquisas desenvolvidas, considerando o alto número de professores. Nesse sentido, a média do total de projetos por professor (2,88), independente da área de investigação, também está bem abaixo da média geral para o Brasil que é de 4,33. Conclui-se, pois, que, para essa região, o problema não está no baixo índice de pesquisas sobre didática, em relação ao total de projetos; mas na baixa proporção entre pesquisas sobre didática e o número de docentes vinculados às linhas de pesquisa. Vejam que, num período de 7 anos, são desenvolvidos menos de 3 projetos por professor; dos quais menos de 2 são relacionados à didática.

No concernente às produções (Tabela 3), observa-se que do total de 19.471 publicações, 8.886 correspondem à área, o que equivale a 45,64%. Isso denota que se publica (45,64%) menos na área, quando comparado ao total do que se pesquisa (53,66%) no interior da mesma.

**Tabela 3** – Total de produções e produções na área por região

| <b>Produções</b>      |                           |                          |                    |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------|
| <b>Regiões</b>        | <b>Total de produções</b> | <b>Produções na área</b> | <b>% (PA x TP)</b> |
| Norte                 | 822                       | 364                      | 44,28              |
| Nordeste              | 2614                      | 1483                     | 56,73              |
| Centro-oeste          | 2239                      | 1416                     | 63,24              |
| Sudeste               | 8749                      | 3893                     | 44,50              |
| Sul                   | 5047                      | 1730                     | 34,28              |
| <b>Total Nacional</b> | <b>19471</b>              | <b>8886</b>              | <b>45,64</b>       |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

Assim como para as pesquisas, as regiões Centro-oeste (63,24%) e Nordeste (56,73%) são as que mais produzem na área. Sul (34,28%), Sudeste (44,50%) e Norte (44,28%) publicam bem menos (abaixo de 50%), o que evidencia uma enorme discrepância regional. Quando comparadas as produções da região Centro-oeste com a do Sul, por exemplo, observa-se que a primeira publica quase o dobro da segunda.

No período de 7 anos foram publicados 19.471 trabalhos que, distribuídos pelos 548 professores, representou em média 35,53 produtos por professor (Tabela 4). Esse é um número bastante expressivo porque indica uma produção anual de 5 publicações, bem acima das exigências quantitativas estabelecidas pela Capes que é de 6 produtos por triênio. Contudo, quando analisada a proporção entre o número de produtos na área por professor essa média cai praticamente pela metade (16,22), a razão de 2,32 trabalhos anuais por professor.

**Tabela 4** – Total de produções, produções na área e professores por região

| <b>Número de produções por número de professores</b> |                                   |                               |  |                    |                     |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|--|--------------------|---------------------|
| <b>Regiões</b>                                       | <b>Número de professores (NP)</b> | <b>Total de produção (TP)</b> | <b>Total de produção na área (TPA)</b> | <b>Média TP/NP</b> | <b>Média TPA/NP</b> |
| Norte  | 27                                | 822                           | 364                                    | 30,44              | 13,48               |
| Nordeste   | 77                                | 2614                          | 1483                                   | 33,95              | 19,26               |
| Centro-oeste   | 63                                | 2239                          | 1416                                   | 35,54              | 22,48               |
| Sudeste  | 266                               | 8749                          | 3893                                   | 32,89              | 14,64               |
| Sul  | 115                               | 5047                          | 1730                                   | 43,89              | 15,04               |
| <b>Total Nacional</b>                                | <b>548</b>                        | <b>19471</b>                  | <b>8886</b>                            | <b>35,53</b>       | <b>16,22</b>        |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

Feita a mesma análise, levando em consideração agora esse comportamento no interior das diferentes regiões, observa-se um equilíbrio para a correlação entre o número total de produções e o número de professores. Os professores das 4 primeiras regiões (Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sudeste) produzem, em média, entre 30 e 34 trabalhos no período, a exceção da região Sul que publica bem mais por professor (43,89). Quando se analisa essa proporção em relação à produção na área e o número de professores, nota-se novamente que as regiões Centro-oeste (22,48) e Nordeste (19,26) se sobressaem em relação às demais.

#### **A qualificação do que se tem produzido sobre didática: “o que” e “sobre o que” se tem pesquisado e publicado na área**

A qualificação das pesquisas e produções na área foi realizada mediante a identificação dos campos (disciplinar, profissional e investigativo) e das dimensões (fundamentos, condições e modos) da didática. Quanto aos campos temos conceituado-os da seguinte maneira:

No *Campo Disciplinar* enquadraram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino; no *Campo Profissional*, trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos e no *Campo Investigativo* pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre a Didática. (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 168).

As pesquisas e publicações na área concentraram-se majoritariamente no *campo investigativo* (59,11% e 67,25%, respectivamente) e no *profissional* (40,66% para as pesquisas e 32,13% para publicações). Isso significa que quase a totalidade do que se tem produzido sobre didática trata dos processos de ensino-aprendizagem e das práticas pedagógicas, bem como da formação e profissionalização docente (Tabela 5).

Por sua vez, a didática, enquanto disciplina acadêmica, é praticamente negligenciada tanto nas pesquisas (0,24%) quanto nas produções (0,62): apenas 3, de um total de 1274 pesquisas; e 55, de 8.886 publicações, corresponderam ao *campo disciplinar*.

TABELA 5 – Projetos e produções por programas em relação aos campos da didática

| Regiões               | Projetos e produções por região em relação aos campos da didática |             |              |             |               |              |                    |              |              |              |               |              |             |                   |                   |
|-----------------------|---|-------------|--------------|-------------|---------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|-------------|-------------------|-------------------|
|                       | Campos da didática  |             |              |             |               |              | Campos da didática |              |              |              |               |              |             |                   |                   |
|                       | Disciplinar   |             | Profissional |             | Investigativo |              | Disciplinar        |              | Profissional |              | Investigativo |              |             |                   |                   |
| Projetos              |   | Produção    |              | Projetos    |               | Produção     |                    | Projetos     |              | Produção     |               | Projetos     |             | Produção          |                   |
| Nº                    | %   | Nº          | %            | Nº          | %             | Nº           | %                  | Nº           | %            | Nº           | %             | Nº           | %           | Total de projetos | Total de produção |
| Norte                 | 0   | 0,00        | 12           | 3,30        | 24            | 33,33        | 124                | 34,07        | 48           | 66,67        | 228           | 62,64        | 72          | 364               |                   |
| Nordeste              | 0   | 0,00        | 4            | 0,27        | 47            | 34,81        | 489                | 32,97        | 88           | 65,19        | 990           | 66,76        | 135         | 1483              |                   |
| Centro-oeste          | 1   | 0,50        | 10           | 0,71        | 63            | 31,66        | 395                | 27,90        | 135          | 67,84        | 1011          | 71,40        | 199         | 1416              |                   |
| Sudeste               | 1   | 0,16        | 6            | 0,15        | 294           | 47,12        | 1413               | 36,30        | 329          | 52,72        | 2474          | 63,55        | 624         | 3893              |                   |
| Sul                   | 1   | 0,41        | 23           | 1,33        | 90            | 36,89        | 434                | 25,09        | 153          | 62,70        | 1273          | 73,58        | 244         | 1730              |                   |
| <b>Total Nacional</b> | <b>3</b>  | <b>0,24</b> | <b>55</b>    | <b>0,62</b> | <b>518</b>    | <b>40,66</b> | <b>2855</b>        | <b>32,13</b> | <b>753</b>   | <b>59,11</b> | <b>5976</b>   | <b>67,25</b> | <b>1274</b> | <b>8886</b>       |                   |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

Um olhar mais específico para esse comportamento por região permite notar que, para além da carência de pesquisas e publicações no *campo disciplinar*, em todas as regiões predominam estudos e produções no *campo investigativo*, seguido do profissional.

Outro aspecto considerado, quando da qualificação das pesquisas e produções sobre Didática, foi o das dimensões (fundamentos, modos e condições), conforme o conceito e o objeto de estudo elaborado pelos autores com base nos pressupostos de Libâneo (2008).

Os *Fundamentos* consistem no conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (as condições e os modos), incluindo-se ainda os estudos relacionados ao estado da arte. As *Condições* se enquadram em dois tipos: as externas (relacionadas à sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola etc. que condicionam as práticas) e as internas ou relativas à organização do trabalho didático (ambiente educativo: espaço, tempo e recursos), os programas de aprendizagem e o papel educativo do processo docente. Os *Modos* incluem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 168).

No Brasil prevalecem, em similar proporção (em torno de 40%), investigações e publicações sobre teorias, concepções, estados da arte (*dimensão de fundamentos*); e métodos, procedimentos e estratégias de ensino (*dimensão de modos*) (Tabela 6).

A *dimensão das condições*, por sua vez, é a que tem gerado menos interesse, com 16,64% nas pesquisas e 15,79% nas publicações. Portanto, condições internas e externas ao processo de ensino-aprendizagem não têm ocupado centralidade nas investigações da área.

**Tabela 6** – Projetos e produções por região em relação às dimensões da didática

| Regiões               | Projetos e produções por região em relação às dimensões da didática |              |             |              |            |              |             |              |            |              |             |              |             |             |          |   |
|-----------------------|---|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|----------|---|
|                       | Fundamentos   |              |             |              |            |              |             | Condições    |            |              |             |              |             |             | Modos    |   |
|                       | Projetos  |              | Produção    |              | Projetos   |              | Produção    |              | Projetos   |              | Produção    |              | Projetos    |             | Produção |   |
|                       | Nº  | %            | Nº          | %            | Nº         | %            | Nº          | %            | Nº         | %            | Nº          | %            | Nº          | %           | Nº       | % |
| Norte                 | 35  | 48,61        | 179         | 49,18        | 22         | 30,56        | 73          | 20,05        | 15         | 20,83        | 112         | 30,77        | 72          | 364         |          |   |
| Nordeste              | 51  | 37,78        | 590         | 39,78        | 29         | 21,48        | 263         | 17,73        | 55         | 40,74        | 630         | 42,48        | 135         | 1483        |          |   |
| Centro-oeste          | 91  | 45,73        | 661         | 46,68        | 42         | 21,11        | 230         | 16,24        | 66         | 33,17        | 525         | 37,08        | 199         | 1416        |          |   |
| Sudeste               | 219   | 35,10        | 1380        | 35,45        | 88         | 14,10        | 596         | 15,31        | 317        | 50,80        | 1917        | 49,24        | 624         | 3893        |          |   |
| Sul                   | 128   | 52,46        | 1215        | 70,23        | 31         | 12,70        | 241         | 13,93        | 85         | 34,84        | 274         | 15,84        | 244         | 1730        |          |   |
| <b>Total Nacional</b> | <b>524</b>  | <b>41,13</b> | <b>4025</b> | <b>45,30</b> | <b>212</b> | <b>16,24</b> | <b>1403</b> | <b>15,79</b> | <b>538</b> | <b>42,23</b> | <b>3458</b> | <b>38,92</b> | <b>1274</b> | <b>8886</b> |          |   |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

*A dimensão de fundamentos prevalece nos programas do Sul, do Norte, do Centro-oeste; a dimensão de*

*modos* do Sudeste e Nordeste. Destaca-se que a *dimensão das condições*, a de menor expressividade no interior dos projetos e produções, foi objeto de maior interesse na região Norte.

### **Veículos de divulgação da produção: “onde” se tem difundido o conhecimento no campo da didática**

Após a identificação e qualificação do que se tem pesquisado e publicado sobre didática no Brasil, procedeu-se a avaliação da qualidade dos veículos nos quais essa produção tem sido divulgada: periódicos, livros (obras completas e capítulos de livro) e anais de evento.

Do total 8.886 publicações realizadas no período de 7 anos pelos 36 programas envolvidos com a pesquisa, 55,86% correspondem a trabalhos completos em anais de eventos; 19,81% a capítulos de livros; 18,48% a artigos em periódicos científicos e apenas 5,85% a livros completos (Tabela 7). Esses dados revelam que mais da metade de toda a publicação concentra-se em anais de evento, veículo de circulação restrita e, também por isso, menos valorizado pelos órgãos de avaliação. A outra metade está distribuída de forma relativamente equitativa entre capítulos de livros e artigos em periódicos, na ordem de aproximadamente 20%. Livros na íntegra constituem o veículo no qual os pesquisadores menos têm recorrido, com um percentual de 5,85% do total de publicações.

**Tabela 7** – Veículos de divulgação

| Regiões               | Periódicos  |              | Livros     |             | Capítulos de livros |              | Trabalhos completos em anais |              | Total       |
|-----------------------|-------------|--------------|------------|-------------|---------------------|--------------|------------------------------|--------------|-------------|
|                       | Nº          | %            | Nº         | %           | Nº                  | %            | Nº                           | %            |             |
| Norte                 | 81          | 22,25        | 36         | 9,89        | 44                  | 12,09        | 203                          | 55,77        | 364         |
| Nordeste              | 160         | 10,79        | 135        | 9,10        | 353                 | 23,80        | 835                          | 56,30        | 1483        |
| Centro-oeste          | 219         | 15,47        | 68         | 4,80        | 231                 | 16,31        | 898                          | 63,42        | 1416        |
| Sudeste               | 885         | 22,73        | 177        | 4,55        | 865                 | 22,22        | 1966                         | 50,50        | 3893        |
| Sul                   | 297         | 17,17        | 104        | 6,01        | 267                 | 15,43        | 1062                         | 61,39        | 1730        |
| <b>Total Nacional</b> | <b>1642</b> | <b>18,48</b> | <b>520</b> | <b>5,85</b> | <b>1760</b>         | <b>19,81</b> | <b>4964</b>                  | <b>55,86</b> | <b>8886</b> |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

Em todas as regiões prevalecem publicações em anais de eventos, com

um percentual acima de 50%. Os dados revelam um equilíbrio entre esses percentuais, excetuando as regiões Centro-oeste e Sul que têm mais de 60% de suas publicações concentradas em anais. Nos capítulos de livro, destaca-se o Norte que tem praticamente metade da média geral em publicações dessa natureza e na mesma situação encontra-se o Nordeste em relação às publicações de artigos. Na contramão desses dados, salta aos olhos o alto número de publicações nessas regiões (Norte e Nordeste) de livros completos, com percentual que representa praticamente o dobro da média geral para esse veículo.

Os anais de eventos, em particular, foram classificados de acordo com a abrangência dos congressos, em quatro grupos: internacionais, nacionais, regionais e locais. O critério adotado para classificar os anais nessas quatro categorias foi determinado pela maneira como os próprios eventos se auto definem.

Quase a metade (44,34%) dos trabalhos completos publicados em anais está concentrada em eventos de caráter nacional; em torno de um quarto (25,89%) em internacionais; e apenas 16,46% em regionais e 13,32% em locais (Tabela 8). Isso demonstra um esforço para que a produção seja prioritariamente divulgada em âmbito nacional e internacional.

**Tabela 8 – Qualificação dos anais pela abrangência dos congressos**

| Regiões               | Congressos     |              |             |              |            |              |            |              | Total       |
|-----------------------|----------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|
|                       | Internacionais |              | Nacionais   |              | Regionais  |              | Locais     |              |             |
|                       | Nº             | %            | Nº          | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |             |
| Norte                 | 70             | 34,48        | 98          | 48,28        | 30         | 14,78        | 5          | 2,46         | 203         |
| Nordeste              | 232            | 27,78        | 297         | 35,57        | 156        | 18,68        | 150        | 17,96        | 835         |
| Centro-oeste          | 192            | 21,38        | 454         | 50,56        | 172        | 19,15        | 80         | 8,91         | 898         |
| Sudeste               | 526            | 26,75        | 990         | 50,36        | 287        | 14,60        | 163        | 8,29         | 1966        |
| Sul                   | 265            | 24,95        | 362         | 34,09        | 172        | 16,20        | 263        | 24,76        | 1062        |
| <b>Total Nacional</b> | <b>1285</b>    | <b>25,89</b> | <b>2201</b> | <b>44,34</b> | <b>817</b> | <b>16,46</b> | <b>661</b> | <b>13,32</b> | <b>4964</b> |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

Os livros, por sua vez, foram classificados em quatro grupos: livros publicados em editoras internacionais, em editoras nacionais, em editoras universitárias e em outras editoras. No primeiro grupo foram congregadas

as publicações de livros e/ou capítulos de livros de editoras estrangeiras. No grupo das editoras nacionais se concentraram as de circulação e comercialização com abrangência nacional, com tradição de publicação na área de Educação, com catálogo de publicações na área, com Conselho Editorial próprio interinstitucional e revisores por pares. Nas editoras universitárias, terceiro grupo, enquadraram-se as vinculadas a Instituições de Ensino Superior, de circulação e comercialização às vezes mais restritas do que as nacionais, mas com Conselho Editorial próprio. No último grupo, outras editoras, ficaram as de circulação e comercialização restrita, de escassa projeção acadêmica no âmbito nacional na área de Educação.

Os livros e capítulos de livros foram publicados em mais da metade (54,41%) dos casos em editoras nacionais, ou seja, editoras de ampla circulação e divulgação, com corpo editorial próprio e, por isso, bem conceituadas pelas agências de avaliação (Tabela 9). As editoras universitárias representam 33,83% do total dessas publicações, enquanto que as editoras internacionais e outras editoras ficam com um índice de pouco mais de 5%.

**Tabela 9** – Qualificação de livros e capítulos de livros por editora

| Regiões               | Livros/ Capítulos de livros/Editora |             |                    |              |                         |              |                 |             |             |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------|--------------------|--------------|-------------------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|
|                       | Editoras Internacionais             |             | Editoras Nacionais |              | Editoras Universitárias |              | Outras Editoras |             | Total       |
|                       | Nº                                  | %           | Nº                 | %            | Nº                      | %            | Nº              | %           |             |
| Norte                 | 2                                   | 2,50        | 18                 | 22,50        | 48                      | 60,00        | 12              | 15,00       | 80          |
| Nordeste              | 8                                   | 1,64        | 296                | 60,78        | 165                     | 33,88        | 18              | 3,70        | 487         |
| Centro-oeste          | 22                                  | 7,36        | 191                | 63,88        | 73                      | 24,41        | 13              | 4,35        | 299         |
| Sudeste               | 93                                  | 8,93        | 603                | 57,87        | 283                     | 27,16        | 63              | 6,05        | 1042        |
| Sul                   | 10                                  | 2,70        | 132                | 35,58        | 202                     | 54,45        | 27              | 7,28        | 371         |
| <b>Total Nacional</b> | <b>135</b>                          | <b>5,92</b> | <b>1240</b>        | <b>54,41</b> | <b>771</b>              | <b>33,83</b> | <b>133</b>      | <b>5,84</b> | <b>2279</b> |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

A região Sudeste é a que tem a maior proporção de publicações em editoras internacionais, o Centro-oeste em editoras nacionais, o Norte em editoras universitárias e outras editoras. Chama a atenção também o baixo percentual de publicações da região Norte em editoras internacionais e

nacionais.

Quanto aos periódicos, as publicações foram classificadas com base no Qualis/Capes<sup>7</sup> (avaliação referente ao triênio 2007-2009) que agrupa as revistas em três classificações (A, B e C), divididas em oito estratos (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C). Para efeito desse estudo, incluiu-se uma quarta classificação: periódicos sem Qualis/Capes.

Quase dois terços (63,82%) dos trabalhos publicados na forma de artigos científicos em periódicos o foram feitos em revistas Qualis B, 25,46% em revistas Qualis A e em torno de 10% em revistas Qualis C e Sem Qualis (Tabela 10).

**Tabela 10** – Qualificação dos periódicos concentrada em apenas três indicadores do Qualis

| Regiões               | Periódicos Qualis/Capes |              |             |              |           |             |            |             | Total       |
|-----------------------|-------------------------|--------------|-------------|--------------|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
|                       | A                       |              | B           |              | C         |             | Sem qualis |             |             |
|                       | Nº                      | %            | Nº          | %            | Nº        | %           | Nº         | %           |             |
| Norte                 | 10                      | 12,35        | 63          | 77,78        | 6         | 7,41        | 2          | 2,47        | 81          |
| Nordeste              | 35                      | 21,88        | 90          | 56,25        | 4         | 2,50        | 31         | 19,38       | 160         |
| Centro-oeste          | 39                      | 17,81        | 164         | 74,89        | 4         | 1,83        | 12         | 5,48        | 219         |
| Sudeste               | 301                     | 34,01        | 537         | 60,68        | 36        | 4,07        | 11         | 1,24        | 885         |
| Sul                   | 33                      | 11,11        | 194         | 65,32        | 24        | 8,08        | 46         | 15,49       | 297         |
| <b>Total Nacional</b> | <b>418</b>              | <b>25,46</b> | <b>1048</b> | <b>63,82</b> | <b>74</b> | <b>4,51</b> | <b>102</b> | <b>6,21</b> | <b>1642</b> |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

O Sudeste é a região que mais publica em periódicos Qualis A, o Norte e o Centro-oeste em Qualis B, o Sul em Qualis C e o Nordeste em Sem Qualis. Embora todas as regiões concentrem suas publicações em periódicos Qualis B, 55% dessas publicações estão concentradas em revistas Qualis

<sup>7</sup> “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. (...) A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta ... Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade – A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – com peso zero” (BRASIL/CAPES, 2010); cujos critérios de avaliação estão no documento da área de Educação 2009 (BRASIL/CAPES, 2009).

B3, B4 e B5, as de menor valoração junto às agências de avaliação dentro desse nível (Tabela 11). Quase a metade das publicações em periódicos (47%) está concentrada em revistas de baixa ou nenhuma pontuação.

**Tabela 11** – Qualificação dos periódicos

| Regiões         | Periódicos Qualis/Capes |           |            |           |            |           |            |           |            |           |            |           |            |           | Total     |          |            |          |             |
|-----------------|-------------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|----------|------------|----------|-------------|
|                 | A                       |           | B          |           |            |           |            | C         |            |           |            |           | Sem qualis |           |           |          |            |          |             |
|                 | A1                      | A2        | B1         | B2        | B3         | B4        | B5         | C         | C          | C         | C          | Nº        | %          |           |           |          |            |          |             |
| Norte           | 1                       | 9         | 11         | 8         | 10         | 17        | 21         | 15        | 19         | 13        | 16         | 10        | 12         | 6         | 7         | 2        | 2          | 81       |             |
| Nordeste        | 8                       | 5         | 27         | 17        | 11         | 16        | 10         | 20        | 13         | 19        | 12         | 18        | 11         | 4         | 3         | 31       | 19         | 160      |             |
| Centro-oeste    | 16                      | 7         | 23         | 11        | 36         | 16        | 44         | 20        | 28         | 13        | 22         | 10        | 35         | 16        | 4         | 2        | 11         | 5        | 219         |
| Sudeste         | 168                     | 19        | 133        | 15        | 113        | 13        | 136        | 15        | 79         | 9         | 133        | 15        | 76         | 9         | 36        | 4        | 11         | 1        | 885         |
| Sul             | 8                       | 3         | 25         | 8         | 40         | 13        | 40         | 13        | 35         | 12        | 44         | 15        | 35         | 12        | 24        | 8        | 46         | 15       | 297         |
| <b>Total</b>    | <b>201</b>              | <b>12</b> | <b>217</b> | <b>13</b> | <b>214</b> | <b>13</b> | <b>253</b> | <b>15</b> | <b>177</b> | <b>11</b> | <b>231</b> | <b>14</b> | <b>174</b> | <b>11</b> | <b>74</b> | <b>5</b> | <b>101</b> | <b>6</b> | <b>1642</b> |
| <b>Nacional</b> |                         |           |            |           |            |           |            |           |            |           |            |           |            |           |           |          |            |          |             |

Fonte: Base de Dados, GEPEDI, 2013.

## Considerações finais

Os resultados decorrentes da pesquisa e sua sistematização permitiram mapear o lugar que a didática tem ocupado nas pesquisas e produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação em âmbito nacional e regional, no período de 2004 a 2010, tendo em vista identificar “quanto”, “o que”, “sobre o que” e “onde” tem se concentrado as pesquisas e publicações na área da didática.

Os problemas relacionados com a qualidade do ensino no Brasil a que fazem referência às pesquisas citadas no presente trabalho podem estar relacionados, ainda que de maneira indireta, ao lugar que a didática tem ocupado nas pesquisas produzidas no interior dos programas de pós-graduação em educação. Se partirmos do pressuposto de que este estudo foi desenvolvido estritamente no âmbito das linhas de pesquisa que têm como objeto o processo de ensino-aprendizagem, esperava-se que os projetos e publicações ali localizados fossem majoritariamente relacionados à Didática. Entretanto, este estado da arte revela que 46% dos projetos de pesquisa executados e 54% das publicações realizadas no período não estão a ela relacionada. Praticamente metade de tudo o que é produzido e divulgado por pesquisadores vinculados à área não é sobre Didática; dado que exprime uma exacerbada dispersão deste campo investigativo.

O estudo “sobre o que” a outra metade tem se debruçado a investigar na área evidenciou que as pesquisas e produções sobre didática estão concentradas nos *campos investigativo e profissional* e nas *dimensões de fundamentos e modos*. No concernente aos campos, focou-se, em primeiro lugar, o ensino, os processos de ensino e aprendizagem; a relação entre ambos processos, bem como a prática docente e, em segundo, os processos de formação e profissionalização para a docência. Quanto às dimensões, dedicaram-se ao conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências e paradigmas que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas, assim como as metodologias e procedimentos relacionados à organização didática da aula.

Em relação à divulgação desses conhecimentos, destaca-se o predomínio de publicações no veículo de menor expressividade. Enquanto mais de 50% é divulgado em anais de eventos, apenas 18% tem lugar em periódicos, o veículo de maior valoração. A isso se soma o fato de que desse baixo índice de artigos em revistas, apenas 25% está localizada em periódicos Qualis A.

A maior parte deles (64%) está sendo veiculada em periódicos Qualis B, nos quais 55% nos extratos B3, B4 e B5, considerados menos expressivos.

Em síntese, conclui-se que no interior das linhas de pesquisa, vinculadas aos programas de pós-graduação em educação estudados, nas quais o ensino e a aprendizagem se constituem objeto de estudo, pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática e aquilo que se publica têm lugar em veículos de menor reconhecimento nacional e internacional.

Esses dados traçam um importante panorama da Didática, com indicativos sobre as necessidades regionais, produzindo um diagnóstico nacional que poderá auxiliar na elaboração de propostas, projetos e políticas educacionais de intervenção, nas diferentes regiões e no Brasil como um todo, além de balizar uma discussão na área sinalizando para as fragilidades, lacunas e necessidades de redirecionamentos indicados para esse campo.

## Referências

ALVARADO PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M.; VIEIRA, V. M. de O. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003–2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 41-56, ago. /dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: EGGERT, E. *et al.* (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que relevam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I. P. A. *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2006. p. 35-56.

DAMIS, O. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 105-136.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. Os caminhos da pesquisa e da docência na atualidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3., 2005, Uberaba. *Caderno de Resumos*. Uberaba, 2005. p. 19.

GATTI, B. A. A pesquisa e a didática. In: EGGERT, E. *et al.* (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 67-75.

\_\_\_\_\_; BARRETTO, E. S. de Sá (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o campo das sereias. In: EGGERT, E. *et al.* (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, p. 234-252.

\_\_\_\_\_. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011, p. 11-50.

MARIN, A. J. Didática e pós-graduação: aproximações a um tema de estudo. In: \_\_\_\_\_; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. de (Org.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM, 2003. p. 15-46.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. *Fundamentos da didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, E. G.; DAMIS, O. T. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011, p. 115-164.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Pesquisa em didática: o movimento recente. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. das GRAÇAS CAMARGOS (Org). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L. *et al.* A pesquisa sobre a formação de professores nos Programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2002.

SGUAREZI, N. de O. As abordagens da didática nos cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011, p. 51-72.

VEIGA, I. P. A. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. In: EGGERT, E. *et al.* (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. p. 206-217.

\_\_\_\_\_. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Linhas críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 61-78, jan./jun. 2008b.

\_\_\_\_\_. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008c. p. 267-298.

\_\_\_\_\_. A didática nos planos de ensino: perspectivas de análise. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011, p. 101-114.

Data de registro: 17/11/2014

Data de aceite: 22/04/2015

## **EDUCAÇÃO, GOVERNAMENTALIDADE E NEOLIBERALISMO: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO**

*Roberto Rafael Dias da Silva\**

### **Resumo**

No presente ensaio mapearemos as contribuições teóricas dos estudos sobre a governamentalidade para o estudo das políticas de currículo contemporâneas. Nossa intenção está em posicionar o pensamento de Michel Foucault no interior de uma reflexão crítica sobre o Estado e as práticas de governo modernas, na qual as verdades são permanentemente redescritas e abrem-se a novas intervenções na vida social. Atribuiremos ênfase a quatro tópicos que consideramos centrais para o objetivo a que nos propomos. O reconhecimento do Estado como um conjunto de práticas, o entendimento de que tais práticas mobilizam estratégias de administração das subjetividades, a compreensão do neoliberalismo como um modo de vida contemporâneo e a necessidade política de produção de “contracondutas” são as questões a serem aprofundadas criticamente. Posicionaremos o pensamento foucaultiano sobre a governamentalidade como uma plataforma de trabalho para nossas hipóteses sobre o estudo contemporâneo das políticas de currículo.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo. Estado. Governamentalidade. Michel Foucault.

### **Abstract**

In this essay, mapping the theoretical contributions of governmentality studies for the study of contemporary curriculum policy. Our intention is to position the thought of Michel Foucault within a critical reflection on the state and practice of modern government, in which truths are redescrbed and permanently open to new interventions in social life. Assign emphasis to four topics that we consider central to the goal we set ourselves. The recognition of the state as a set of practices, the understanding that such practices mobilize management strategies of subjectivities understanding of neoliberalism as a contemporary way of life and the political

---

\* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail:* robertoddsilva@yahoo.com.br

necessity of producing “contracondutas” are the issues to be further critically. Will position the Foucault’s thinking on governmentality as a work platform for our hypotheses about the contemporary study of curriculum policy.

**Keywords:** Curriculum policy. State. Governmentality. Michel Foucault.

*Para Foucault, a verdade da crítica não é final; é algo que deve sempre ser retomado*  
(RAJCHMAN, 1987, p. 73).

Na contemporaneidade temos assistido a uma acentuada preocupação pública com as políticas de currículo. As diferentes reformas educacionais, mobilizadas desde a segunda metade da década de 1980, permitiram com que as temáticas vinculadas às reformas educacionais, às relações entre Estado e neoliberalismo ou mesmo às racionalidades pedagógicas que são fabricadas nesse processo, adquirissem forte centralidade analítica (POPKEWITZ, 2004; BALL, 2009). Os currículos escolares, em suas políticas e práticas, foram compreendidos como parte fundamental de uma gramática política e econômica de caráter internacional, impulsionada por diferentes agendas políticas, seja pelas agências multilaterais (ROBERTON; DALE, 2011; ROBERTSON, 2012), seja pelos Estados na busca por ampliar sua competitividade internacional (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; SILVA, 2010).

Nessa direção, é possível indicar que foi com a consolidação das políticas de inspiração neoliberal, na década de 1990, que no campo das políticas multiplicaram-se os estudos de natureza diagnóstica (sociológicos, históricos, culturais) que visavam examinar a racionalização dos processos de desenvolvimento curricular. Para além de situar as questões de seleção de conhecimentos a serem ensinados, a organização pedagógica e a orientação das práticas profissionais dos professores, compreendeu-se que o currículo era produzido por um campo tensionado por macro-demandas, ao mesmo tempo em que as questões das escolas, das subjetividades e da vida pública traziam interesses de diferentes ordens – as micropolíticas (BALL, 1989; ALVAREZ-URIA, 1996). Reconhecia-se, enfim, que o estudo das políticas de currículo seria produzido em um território agonístico, de tensionamentos permanentes, no qual tais políticas “são decididas e construídas em espaços

e vertentes que envolvem lutas e alianças e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política” (PACHECO, 2003, p. 16).

Do ponto de vista conceitual, o estudo das políticas de currículo, na acepção de Pacheco (2003), constitui-se na interface de dois modelos analíticos diferenciados, a saber: o modelo das racionalidades técnicas e o modelo das racionalidades contextuais. O primeiro modelo associa-se a uma visão tecnicista do currículo em que os processos de tomada de decisão estão situados nos Estados e demais agentes centrais de administração e tendem a privilegiar uma linguagem especializada produzida por consultores nacionais e internacionais. Sob esse modelo, às escolas e aos professores cabe o papel de agentes de implementação. Em outras palavras, acompanhando a reflexão de Pacheco (2003, p. 26), nesse modelo “o currículo seria, assim, perspectivado como um produto que deve ser compreendido, interpretado e transformado”, consolidando uma leitura técnica e burocrática das políticas curriculares.

Entretanto, Pacheco descreve-nos outra possibilidade de tratamento analítico das políticas de currículo: o modelo das racionalidades contextuais. Segundo o pesquisador português, este modelo é influenciado teoricamente tanto pelas teorias sociais críticas, quanto por algumas vertentes pós-modernistas e pós-estruturalistas. Tais condições teóricas sugerem “a emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela existência de contributos práticos” (PACHECO, 2003, p. 27). Esse modelo de análise leva em consideração as diferentes racionalidades políticas que perfazem o currículo, interroga criticamente as finalidades públicas da escolarização, bem como reconhece os atores sociais que integram o processo. Sob essa grade de entendimento, o currículo é compreendido como uma “prática”, que produz efeitos no âmbito do saber, do poder e das subjetividades (SILVA, 2007).

Ancorados na possibilidade de produzir perspectivas analíticas ao estudo das políticas de currículo, associadas ao compromisso crítico do modelo das racionalidades contextuais, produziremos nesse artigo um diagnóstico das principais contribuições do pensamento do filósofo francês Michel Foucault para as pesquisas neste campo. Diferentemente de um conjunto de estudos na

área, que optam em estudar esse pensamento a partir do conceito de discurso<sup>1</sup> (LOPES; MACEDO, 2011; BALL, 1989), no presente artigo desenvolveremos hipóteses de trabalho acerca de seu conceito de governamentalidade. Tal abordagem tem sido bastante fértil em pesquisas recentes no campo, sobretudo pela perspectiva de um estudo pragmático das racionalidades políticas que perfazem os cotidianos escolares (VEIGA-NETO, 2008; GRINBERG, 2006; SIMONS; MASSCHELEIN, 2006; JÓDAR; GÓMEZ, 2007; SILVA; FABRIS, 2012). Assim sendo, mapearemos as principais contribuições teóricas dos estudos sobre a governamentalidade para o estudo das políticas de currículo contemporâneas. Nossa intenção está em posicionar o pensamento foucaultiano no interior de uma reflexão crítica sobre o Estado e as práticas de governo modernas, um tipo de crítica política, como assinala a epígrafe que escolhemos para esse texto, na qual as verdades são permanentemente redescritas e abrem-se a novas intervenções na vida social.

## **1. Estado e governamentalidade: abordagem histórico-política**

Muito foi produzido nas ciências humanas, em geral, e na filosofia política, em particular, em torno na noção de soberania; em muito essas discussões ainda atribuem centralidade a Maquiavel, ora criticando-o, ora apontando os desenvolvimentos de sua teoria. Na aula de 1º de fevereiro de 1978, em seu curso no *Collège de France*, o filósofo Michel Foucault propora um outro tipo de entendimento acerca das relações de poder, marcando alguns deslocamentos transcorridos a partir do século XVI entre as ideias de soberania e aquilo que começa a ser nomeado naquele período como sendo “as artes de governar”.

Ao longo do século XVI, começam a emergir uma série de tratados e textos políticos não mais dirigidos ao príncipe, tal como o célebre texto de Maquiavel, mas propondo recomendações ao exercício das artes de governar. Em geral, Foucault aponta dois acontecimentos que deram maior visibilidade a este deslocamento: o advento dos estados administrativos e os movimentos ligados à Reforma. O filósofo inicia suas análises, na referida

---

<sup>1</sup> Sommer (2007, p. 57), em outro registro, argumenta que: “a produção educacional recente é pródiga em investigações que vão privilegiar análises de discurso inspiradas na obra de Michel Foucault”.

aula, comentando um tipo específico de literatura política daquele período: uma literatura “anti-Maquiavel”. No *Príncipe*, de Maquiavel, as relações entre o príncipe e seu principado eram relações ligadas ao âmbito do território. Relação constituída circularmente, visto que “ela sempre remete a si mesma” (FOUCAULT, 2008a, p. 131). Sob a premissa de visar o bem comum, três questões marcavam essa relação. A primeira questão é que o príncipe posiciona-se em uma relação de exterioridade e transcendência em relação ao principado. A segunda é o vínculo que liga o príncipe ao principado, caracterizada pela violência ou pela tradição. A terceira está no objetivo da própria relação que está em “manter, fortalecer e proteger este principado” (FOUCAULT, 2008a, p. 122).

Ao tomar como pauta analítica uma literatura anti-Maquiavel, o filósofo mostrará que governar é outra coisa diferente que conservar um principado. As artes de governar são possíveis e visíveis em vários espaços, pois ao contrário da soberania que é circular (visa a si mesma), “o governo tem uma pluralidade de fins específicos” (FOUCAULT, 2008a, p. 131).

[O príncipe] era o único em seu principado e numa posição de exterioridade e transcendência em relação a esse. Enquanto aí, vemos que o governador, as pessoas que governam, a prática do governo, por um lado são práticas múltiplas, já que muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo; há portanto muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa seu Estado não é mais que uma das modalidades (FOUCAULT, 2008a, p. 124).

Acerca desse deslocamento entre soberania e governo, é importante sublinhar que o território é o elemento organizador das relações de poder do principado descrito por Maquiavel, enquanto que, desde os escritos de La Perriere, Foucault aponta que “governam-se coisas” (FOUCAULT, 2008a, p. 128). O governo toma como finalidade dispor as coisas, tomando como finalidade seus múltiplos objetivos. Entretanto, o filósofo explica que estes desenvolvimentos do século XVI ficaram bloqueados até o século seguinte. Tal bloqueio das artes de governar deveu-se a algumas razões específicas como a Guerra dos Trinta Anos, as grandes revoltas urbanas ou mesmo a crise dos meios de subsistência dos fins do século XVIII. Entretanto, o fator mais

abrangente seria, pois, a própria lógica da soberania, uma vez que mesmo o mercantilismo, que foi “a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 136), era movido pelas ferramentas jurídicas e administrativas da soberania.

Um desbloqueio dessas artes de governar tomou como contexto a expansão demográfica do século XVIII, a abundância monetária e o aumento da produção agrícola. Porém, para Foucault, além dos importantes deslocamentos nas ideias de família e de economia, este “desbloqueio dessa arte de governar esteve ligado [...] à emergência da população” (FOUCAULT, 2008a, p. 138).

É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ele quer, e também inconsciente do que a fazem querer (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Antes de prosseguir cabe enaltecer que a emergência de um tipo específico de uso do poder, marcado pelo governo e tomando como alvo a população, não implicou em um desaparecimento da soberania ou das práticas disciplinares, uma vez que tais práticas continuam importantes para a administração de uma população. Como lembra o filósofo, se administrar uma população é operar em profundidade, nos detalhes, o governo mobiliza um conjunto de técnicas diversificadas. Em torno disso, Foucault resume que é este “triângulo soberania-disciplina-gestão governamental” que produz práticas de governo efetivas e eficazes.

Importa interrogar se seria possível tomar o governo como campo de análise sem lançar mão de uma teoria do Estado. Para deslocar-se dessa possibilidade, Foucault cria uma nova ferramenta analítica que lhe permitiu uma investigação pelas exterioridades do Estado: a governamentalidade. Em torno deste conceito, criado nessa aula, Foucault encaminha algumas possibilidades de entendimento:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica,

embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Ainda que estes comentários, até este momento, tenham sido referentes à aula de 1º de fevereiro de 1978, torna-se importante neste momento compreender alguns possíveis usos metodológicos do conceito de governamentalidade e, para tanto, é preciso tomar como referência alguns desenvolvimentos para o conceito produzido na aula seguinte. Na aula de 8 de fevereiro de 1978 Foucault preocupa-se em explorar um pouco mais este conceito. Inicia a aula questionando os motivos que conduziriam a utilizar tal ferramenta: “por que querer estudar este domínio, no fim das contas inconsistente, nebuloso, cingido por uma noção tão problemática e artificial, quanto a de governamentalidade?” (FOUCAULT, 2008a, p. 156). A resposta dada pelo filósofo a esta questão marca o caráter instrumental (mas não-instrumentalista) desse conceito “para abordar o problema do Estado e da população” (FOUCAULT, 2008a, p. 156).

Então, sendo a governamentalidade uma estratégia analítica para tratar as questões do Estado e da população, o filósofo indica que seus usos primariam por três deslocamentos importantes. O primeiro estaria em afastar-se do ponto de vista da instituição e abordar a questão do Estado “do ponto de vista global da tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008a, p. 157). O segundo está em deslocar-se da noção de função, operando com o “ponto de vista externo das estratégias e táticas” (FOUCAULT, 2008a, p. 158). O terceiro movimento é fazer uma passagem ao exterior do próprio

objeto. Ou seja, tal como Foucault já havia feito com a loucura, a clínica ou a sexualidade, não se tratava de tomar os objetos em si mesmos, mas da rede genealógica que os instituem.

Como forma de sistematizar a discussão aqui desenvolvida é importante destacar que, na aula comentada, interessa a Foucault marcar alguns deslocamentos entre as práticas ligadas à soberania e aquilo que se nomeia desde o século XVII de artes de governar. Deslocamento do território para a população. Deslocamento das relações de transcendência e exterioridade da soberania, para a multiplicidade de fins específicos do governo. Desde uma literatura anti-Maquiavel, o filósofo aponta os modos pelos quais governar é dispor as coisas, dispor as coisas em outra economia política. Emerge o governo como uma outra tecnologia de poder, que, como se referiu acima, não afasta a soberania, mas antes a redimensiona para outros fins.

A ferramenta metodológica desenvolvida pelo filósofo para empreender esta genealogia do Estado, que orientou a produção de todo o curso de 1978, é a governamentalidade. Logo, sua questão não é tratar o Estado em si, mas situá-lo analiticamente, como um “regime de governamentalidades múltiplas” (FOUCAULT, 2008b). O desafio posto é pragmatizar o Estado, visto que, conforme argumenta Foucault, neste curso, ainda que o Estado seja “o princípio de inteligibilidade e esquema estratégico” (FOUCAULT, 2008a, p. 384) das sociedades modernas, este constitui-se como uma prática que não pode ser dissociada “do conjunto de práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira de se relacionar com o governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 369).

Na medida em que nossa intenção está em diagnosticar possibilidades teórico-metodológicas dos estudos sobre a governamentalidade para o estudo das políticas de currículo<sup>2</sup>, a partir de agora atribuiremos ênfase a quatro tópicos que consideramos centrais para o objetivo a que nos propomos. O reconhecimento do Estado como um conjunto de práticas, o entendimento de que tais práticas mobilizam estratégias de administração das subjetividades, a compreensão do neoliberalismo como um modo de vida contemporâneo e a necessidade política de produção de “contracondutas” são as questões a

---

<sup>2</sup> No âmbito da pesquisa educacional, Peters (2008, p. 189-190) sugere que Foucault “oferece um conjunto de metodologias históricas (arqueologia e genealogia) e um refinamento das ferramentas de análise que capacitam as epistemologias social e espacial dos regimes discursivo e institucional”.

serem aprofundadas criticamente a seguir. Posicionaremos o pensamento foucaultiano sobre a governamentalidade como uma plataforma de trabalho para nossas hipóteses sobre o estudo contemporâneo das políticas de currículo.

## **2. O estado como prática: outra crítica política**

O filósofo John Dewey<sup>3</sup>, em um texto de 1927, aponta algumas perspectivas para o entendimento do Estado, sem entrar na discussão das filosofias políticas. Dewey indica que o conceito de Estado, como a maioria dos conceitos antecidos pelo artigo “o” – “o Estado” – é muito rígido e, em geral, conduz a controvérsias ou discussões dirigidas à busca de uma essência fundadora. Em um movimento típico de seu modo pragmático de pensar as questões filosóficas, o filósofo americano indica uma perspectiva metodológica para pensar o Estado: esse conceito “pode ser abordado mais facilmente por um movimento de flanco do que por um ataque frontal” (DEWEY, 2008, p. 29). Na medida em que o artigo “o” substancializa o conceito de Estado, Dewey sugere um movimento que privilegia olhar aquilo que nomeamos como Estado pelos seus flancos, pelas suas bordas, pelas práticas potencializadas ou, ainda, como sugere Foucault meio século depois, com um olhar pelas exterioridades (FOUCAULT, 2008a).

Optar pelo caminho indicado por Dewey (e por Foucault) implica investigar o Estado a partir das práticas sociais ou observar “as marcas e sinais que caracterizam o comportamento político” (DEWEY, 2008, p. 29). Não se constituem como novidade as perspectivas pragmáticas desse filósofo, entretanto, destaca-se que seu posicionamento se desloca dos discursos filosóficos que buscariam pelas forças formadoras do Estado ou mesmo pelas condições naturais humanas para a política (o homem como um animal político).

Explicar a origem do Estado afirmando que o homem é um animal

---

<sup>3</sup> Ainda que não seja nossa intenção para este texto, são inúmeros os estudos que buscam aproximar Michel Foucault e os autores do pragmatismo americano. Imediatamente, poderia apontar Rajchman (2000, p. 68), por exemplo, quando este sugere que Foucault produziu “um pragmatismo não de consenso, mas de problematização”. Também vale referir o filósofo Richard Rorty (1999, p. 18) quando afirma que “James e Dewey não só estavam à espera no fim da estrada que a filosofia analítica percorria, mas estão à espera no fim da estrada que, por exemplo, Foucault e Deleuze estão atualmente a percorrer”.

político é viajar em um círculo verbal. É como atribuir a religião a um instinto religioso, a família a uma afecção matrimonial e parental, e a linguagem a um dom natural que impele os homens à fala. Tais teorias meramente reduplicam em uma suposta força causal os efeitos a serem considerados. Elas são como a potência notória de ópio de fazer os homens dormirem devido ao seu poder sonífero (DEWEY, 2008, p. 30).

Esse filósofo marca o lugar do Estado como uma construção social. O Estado funciona, conforme seus entendimentos, como apenas mais um dos inúmeros “modos de associação” (DEWEY, 2008, p. 40) produzidos pelos seres humanos. Ao tratar o Estado como um modo de associação, produzido pelas práticas sociais, Dewey retira desse conceito seu estatuto de universalidade ou atemporalidade. Isso implicaria compreendê-lo como uma “organização do público realizada através de agentes públicos para a proteção dos interesses compartilhados de seus membros” (DEWEY, 2008, p. 47). A partir desse olhar, o Estado não seria posicionado como uma macro-estrutura regente das práticas sociais; a lógica é invertida: são as múltiplas práticas sociais que instituem o Estado.

Sendo o Estado um conjunto de práticas mutáveis e “experimentais”, além da possibilidade de as sociedades estarem sempre refazendo seus Estados, ampliam-se os desafios do investigador acerca dessas práticas. “E como as condições da ação, da investigação e do conhecimento estão sempre mudando, o experimento deve ser sempre reexperimentado; o Estado deve ser sempre redescoberto” (DEWEY, 2008, p. 48). Sendo o Estado uma prática sempre a ser redescoberta, perspectiva metodológica derivada do pragmatismo deweyano, damos um passo adiante nesta argumentação e retomamos as problematizações de Michel Foucault, nos seus cursos “Segurança, Território, População” e “Nascimento da Biopolítica”. Tal conexão entre os estudos de Dewey e Foucault quanto à natureza construída do Estado não foi realizada pensando em articulações sólidas entre ambas as teorizações: o vínculo produzido está no modo pragmático de compreensão das práticas sociais.

Michel Foucault, nos cursos referidos, posiciona o Estado como uma realidade específica e descontínua, diferenciando-o das casas, das igrejas ou dos impérios. Assim, o Estado seria entendido como uma construção plural, ou seja, “ele não tem, num horizonte histórico mais ou menos próximo ou

distante, de se fundir ou de se submeter a algo como uma estrutura imperial que seria de certo modo uma teofania de Deus no mundo, teofania que conduziria os homens numa humanidade enfim reunida, até o limiar do fim do mundo” (FOUCAULT, 2008b, p. 7). Com a compreensão dessa realidade específica e descontínua, faz-se possível *pragmatizar* o Estado, fazendo-o “coisa deste mundo”. “O Estado não é um monstro frio, é o correlato de uma certa maneira de governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 9). Ao operar esse deslocamento analítico, Michel Foucault retira do Estado o *status* de fonte primeira das práticas de governo e coloca-o ao final da teia dessas relações, isto é, como o conjunto visível de práticas de governo, organizadas de acordo com racionalidades específicas. “O Estado é, portanto, um esquema de inteligibilidade de todo um conjunto de instituições já estabelecidas, de todo um conjunto de realidades já dadas” (FOUCAULT, 2008b, p. 385).

Seguindo a indicação de que a análise dos micropoderes se compatibiliza “sem nenhuma dificuldade com a análise de problemas como os do governo e do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 481), o filósofo afasta-se de um conjunto de críticas que o seu pensamento tem recebido. Uma das principais abordagens, que insistem em negar a Foucault o estatuto de pensador crítico, vem da sociologia de Anthony Giddens (1998, p. 322) quando afirma que nos escritos foucaultianos “há uma ‘ausência’ surpreendente no cerne de suas análises: uma interpretação do Estado”. Com a publicação dos cursos do final da década de 1970 (FOUCAULT, 2008a; 2008b), ampliou-se o campo dos estudos foucaultianos, permitindo uma abordagem política mais adensada acerca das questões do Estado.

Se o Estado pode ser entendido como um conjunto de práticas de governamentalidade, algumas implicações importantes são produzidas para o campo das políticas de currículo. Inicialmente destaca-se que não se faz necessária uma diferenciação, muito comum no campo, entre políticas e práticas curriculares, na medida em que o Estado constitui-se desde práticas de governo, as políticas são sempre práticas. Outro aspecto a ser destacado está na ampliação dos objetos a serem estudados. Se os regimes de governamentalidade perfazem diferentes espaços da vida pública, ao estudarmos as políticas não precisamos deixar os estudos circunscritos somente aos documentos oficiais, mas ampliá-los para um conjunto de novas práticas ligadas aos gerenciamentos, aos dispositivos de comunicação ou aos mecanismos de consumo (PETERS, 2002).

### **3. Políticas de currículo e a administração contemporânea das subjetividades**

Conforme temos argumentado, estudar o Estado, do ponto de vista dos regimes de governamentalidades múltiplas (FOUCAULT, 2008a), implica no reconhecimento das diferentes estratégias e táticas nele mobilizadas. Entretanto, retomando a argumentação foucaultiana, importa evidenciar que tais regimes de governo operam em dois níveis, a saber: tanto ao nível das populações, quanto ao nível dos indivíduos. Isto decorre da premissa histórica descrita pelo filósofo de que o Estado Moderno é capaz de emergir no momento em que descobre a economia e posiciona a população como objeto privilegiado (FOUCAULT, 2008a; VEIGA-NETO, 2000). Do ponto de vista metodológico, explicitaremos nessa seção os modos pelos quais as políticas de currículo, ao serem mobilizadas pelo Estado, podem operar na administração contemporânea das subjetividades.

Nikolas Rose (1999, p. 31) tem argumentado que a administração contemporânea da subjetividade apresenta algumas especificidades. Inicialmente, o sociólogo inglês explica-nos que, em nosso tempo, “as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos”. Em outras palavras, adverte-nos que, com a emergência de uma nova *expertise* da subjetividade, diferentes organizações coletivas têm tomado como alvo prioritário os modos de constituição das subjetividades. Segundo a lógica desse argumento, é possível inferir que “o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos” (ROSE, 1999, p. 45).

Um dos exemplos analisados por Rose refere-se aos modos pelos quais as democracias liberais inventam dispositivos para que os sujeitos reconheçam determinados valores.

Os cidadãos de uma democracia liberal devem se regular a si próprios; os mecanismos de governo constróem-nos como participantes ativos em suas vidas. Não se pensa mais que o sujeito político seja motivado por um cálculo de prazeres e de dores. O indivíduo não é mais, naquilo que concerne às autoridades, meramente o possuidor de capacidades físicas a serem organizadas e dominadas através da inculcação de padrões morais e hábitos comportamentais (ROSE, 1999, p. 43).

Acompanhando a analítica de Rose, em outras produções, o sociólogo adverte-nos que a própria noção de ser humano “não é a base eterna da história e da cultura humanas, mas um artefato histórico e cultural” (ROSE, 2001a, p. 33). Isso significa que as relações que nos constituem são fabricadas em relações históricas determinadas; uma vez que pensar dessa perspectiva não implica em localizar tal produção em algum “lugar amorfo da cultura”. “Pelo contrário, elas devem ser tratadas da perspectiva do governo” (ROSE, 2001a, p. 35).

Jorge Ramos do Ó (2003), ao elucidar esse processo, descreve que o espaço em que estas práticas de governo ocorrem não é homogêneo; isto é, não é demarcado por relações de causalidade linear, mas mobilizada em um jogo intenso de forças e relações diversas. Lembra-nos o pesquisador português que os estudos de Foucault, nos últimos cursos ministrados no *Collège de France*, ressignificam seus entendimentos para o conceito de poder, dimensionando-o “como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que tecem entre si jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade” (Ó, 2003, p. 34). Uma ressalva que precisamos fazer acerca desse aspecto: o exercício das táticas e das estratégias governamentais não se apresentam como ações verticais sobre as subjetividades, o que estaria na ordem da violência (VEIGA-NETO, 2006), mas contam com a liberdade dos indivíduos.

Assim, o poder já não se caracteriza por impor constrangimentos, mas pela criação de cidadãos capazes de agir num determinado contexto de uma liberdade regulada. Nas sociedades liberais, a autonomia pessoal não é mais a antítese de poder político, antes a condição primeira do seu efectivo exercício (Ó, 2003, p. 68).

O reconhecimento de que as subjetividades são reguladas por diferentes meios, ao mesmo tempo tal regulação conta com a vontade dos indivíduos, produzem alguns campos a serem examinados e problematizados no estudo das políticas de currículo. Um primeiro campo de problematizações estaria na necessidade de descrevermos as diferentes tecnologias que operam na constituição dessas políticas. Implicaria, conforme Rose (2001a), em um mapeamento das múltiplas tecnologias que “produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente

capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico” (ROSE, 2001a, p. 38).

Outro campo estaria vinculado aos processos de subjetivação que se derivam das diferentes políticas de currículo. Segundo Rose (2001b), a subjetivação pode constituir-se como uma importante ferramenta intelectual para a interpretação do presente, um tempo em que o “eu” recebe novos delineamentos a partir da popularização dos “discursos psi”. Rose encaminha que tal condição apresenta-se de forma paradoxal, visto que “a dispersão conceitual do ‘eu’ parece caminhar em paralelo com sua intensificação governamental” (ROSE, 2001b, p. 141). Quando examinamos criticamente as pautas das políticas de currículo contemporâneas, em suas interfaces com as agendas neoliberais, notamos uma nova retórica educacional que visa, nas palavras de Rose, “transformar o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2001b, p. 143). Tais articulações com as agendas neoliberais serão ampliadas a seguir.

#### **4. O neoliberalismo como um modo de vida**

A nova arte de governar, nomeada como liberal, desenhada em meados do século XVIII, caracteriza-se, conforme Foucault, “pela instauração de mecanismos a um só tempo internos, numerosos e complexos” (FOUCAULT, 2008b, p. 39). Tais mecanismos não objetivam garantir o fortalecimento do Estado, mas estabelecer possibilidades de limitação interna ao exercício do governo. Assim, essa arte liberal de governar é engendrada pela busca do governo mínimo. Antes de avançar, importa dizer que a emergência dessa racionalidade não se apresenta como uma negação da razão de Estado, mas como sua sofisticação, ou seja, “é a razão do governo mínimo como princípio de organização da própria razão de Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 40).

Um dos deslocamentos descritos pelo filósofo, entre tal racionalidade liberal e a razão de Estado, está no lugar ocupado pelo mercado<sup>4</sup>. Sob uma lógica mercantilista, o mercado era entendido como “um lugar dotado de

---

<sup>4</sup> Peters (2002, p. 212) sintetiza a racionalidade operante nos governos liberais como “motivada por um racionalismo econômico extremo, que vê o mercado não apenas como um mecanismo superior de alocação para a distribuição de recursos públicos escassos, mas também uma forma superior de economia política”.

uma regulamentação extremamente prolífica e estrita” (FOUCAULT, 2008b, p. 42); como tal, ocupava um campo de regulamentação: procurava garantir uma distribuição justa das mercadorias. Dessa maneira, conforme a descrição de Foucault, o mercado ocupava um “lugar de jurisdição” (FOUCAULT, 2008b, p. 43). Com o advento da racionalidade liberal, seja pela fisiocracia, seja pelos escritos de Adam Smith, percebeu-se que o mercado obedecia a “mecanismos naturais”. Assim, o mercado seria posicionado de outra forma: “um lugar de verificação” (FOUCAULT, 2008b, p. 44).

Outro deslocamento evidencia-se “no limite de competência do governo” (FOUCAULT, 2008b, p. 55). Diferentemente de um governo marcado pela tradição, no liberalismo, o limite “será definido pelas fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 55). A autolimitação toma como ponto de ancoragem “a elaboração do poder público e a medida das suas intervenções indexadas ao princípio da utilidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 60). Essa articulação entre o mercado enquanto espaço de verificação e a limitação da competência do governo faz com que o conceito de interesse componha, de modo central, a pauta do liberalismo.

Tomando o conceito de interesse como princípio de governo, o liberalismo poderá mobilizar suas práticas de governo mínimo. Conforme Foucault, o liberalismo, enfim, não lida com as coisas (terras, riquezas etc.) em si mesmas, mas com os interesses de sujeitos e coletividades. Isso sofisticou seus modos de ação, que tendem a minimalizar as práticas de governo. Esse eixo político, tal como argumenta o filósofo, fará de uma sociedade liberal “uma república fenomenal dos interesses” (FOUCAULT, 2008b, p. 63).

Articulado ao conceito de interesse, outro conceito que será absolutamente central ao liberalismo é o conceito de liberdade. Não a liberdade como uma entidade a-histórica ou como um universal. A liberdade é que dará a medida entre o governar demais e o governar na medida. Ao mesmo tempo, a liberdade não seria um campo de possibilidades aos sujeitos e coletividades aqui produzidas, nem mesmo o liberalismo seria uma filosofia garantidora de liberdades. Antes, essa prática de governo é “consumidora de liberdades” (FOUCAULT, 2008b, p. 86).

A nova razão governamental necessita, portanto de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Consome liberdade, ou seja, é obrigada

a produzi-la. É obrigada a produzi-la, é obrigada a organizá-la. A nova arte governamental vai se apresentar, portanto, como uma gestora da liberdade, não no sentido do imperativo “seja livre”, com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. Não é o “seja livre” que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre (FOUCAULT, 2008b, p. 86-87).

De forma esquemática, especialmente acompanhando as argumentações foucaultianas na aula de 24 de janeiro de 1979, torna-se possível afirmar que a liberdade é fabricada nas práticas liberais. Entretanto, resta a pergunta: como é realizado o cálculo dos custos dessa permanente produção de liberdades? Como indica o filósofo, “o princípio de cálculo é, evidentemente, o que se chama de segurança” (FOUCAULT, 2008b, p. 88-89). Assim, o problema da segurança estará em “proteger os interesses coletivos contra os interesses individuais” (FOUCAULT, 2008b, p. 89). Aliás, avançando na argumentação, Foucault indicará que o jogo de tensão permanente entre liberdade e segurança é que vai mobilizar as próprias crises internas do liberalismo.

A principal crise da racionalidade liberal, produzida entre os anos de 1925 e 1930, tornará visíveis alguns desses tensionamentos, seja pelas fórmulas políticas comunistas, socialistas e nacionalistas, seja pelos modelos keynesianos<sup>5</sup> de intervenção econômica. Tal crise atribuirá maior ênfase ao eixo da segurança (bem-estar social), em detrimento das liberdades individuais e coletivas. Ao mesmo tempo em que, entre os anos de 1930 e 1960, se multiplicam e se consolidam os modelos intervencionistas na economia, novos projetos na arte liberal de governar passam a ser reformulados, em especial na Alemanha e nos Estados Unidos.

Considerando as crises da racionalidade liberal de governo, ligadas pela consolidação das políticas keynesianas, conforme se argumentou acima, ainda no século XX serão encontradas condições para a emergência de práticas nomeadas como neoliberais. Ao apresentar o neoliberalismo, Foucault argumenta que tal regime de governamentalidade apresenta pelo menos dois pontos distintos de ancoragem: o neoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano. A forma alemã está ligada “à República de Weimar, à crise de

---

<sup>5</sup> Refiro-me às concepções de Estado produzidas na primeira metade do século XX a partir da inspiração do economista John Mainard Keynes.

29, ao desenvolvimento do nazismo e, enfim, à reconstrução do pós-guerra” (FOUCAULT, 2008b, p. 107). Por outro lado, a forma estadunidense do neoliberalismo, que privilegiaremos nesse texto, “se refere à política do New Deal, à crítica da política de Roosevelt e vai se desenvolver e se organizar, principalmente depois da Guerra, contra o intervencionismo federal, depois contra os programas de assistência e outros programas que foram implantados pelas administrações democratas, principalmente, Truman, Kennedy, Johnson, etc.” (FOUCAULT, 2008b, p. 107). Ainda que tais pontos de ancoragem sejam distintos, Foucault indica que há várias aproximações entre as abordagens, sobretudo no que se refere aos inimigos comuns ou aos objetos de repulsão.

a primeira delas é o inimigo comum, o adversário doutrinal maior, que é Keynes, claro, que vai fazer que a crítica a Keynes circule de um a outro desses dois neoliberalismos; a segunda, os mesmos objetos de repulsão, a saber, a economia dirigida, a planificação, o intervencionismo sobre as quantidades globais, justamente, a que Keynes dava tanta importância teórica e, sobretudo, prática; e, enfim, entre essas duas formas de neoliberalismo, toda uma série de pessoas, personagens, teorias, livros que circularam, os principais ligados, grosso modo à escola austríaca, ao neomarginalismo austríaco, a pessoas que em todo caso vêm daí, como Von Mises, Hayek, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 107-108).

O neoliberalismo nos Estados Unidos produziu-se em um contexto semelhante ao europeu. As políticas de Estado keynesianas, os planos de intervencionismo econômico no pós-guerra e o crescimento das formas de administração estatal eram seus alvos privilegiados. Entretanto, diferentemente da Alemanha, o liberalismo nos EUA não foi uma limitação às práticas de governo. “Não é o Estado que se auto-limita pelo liberalismo, é a exigência de um liberalismo que se torna fundador de Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 300). Assim, o liberalismo americano não se apresentava como uma forma econômica ou mesmo política. “O liberalismo, nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 301). Sendo um estilo de vida e de

pensamento, tal neoliberalismo propunha-se a pensar um conjunto de outros lugares da vida social.

No referido curso, Foucault escolhe dois pontos desse neoliberalismo para examinar seus regimes de governamentalidade: a teoria do capital humano e a questão da criminalidade. Para a composição desse texto, discutiremos apenas o primeiro aspecto destacado pelo filósofo. A teoria do capital humano foi produzida na Escola de Economia de Chicago, partindo da teorização de economistas como Milton Friedman, Theodore Schultz e Gary Becker.

O interesse, creio, dessa forma de capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não econômico (FOUCAULT, 2008b, p. 302).

A teoria do capital humano partia do entendimento de que a economia clássica não tratou especificamente da questão do trabalho. Autores como Ricardo e Marx enxergavam a lógica do capitalismo enquanto venda da força de trabalho. O operário “vende a sua força de trabalho por certo tempo, e isso em troca de um salário estabelecido a partir de certa situação de mercado que corresponde ao equilíbrio entre a oferta e a procura de força de trabalho” (FOUCAULT, 2008b, p. 304). Tal análise conserva do trabalho apenas a sua força empregada por um determinado tempo.

Os neoliberais americanos, segundo a descrição de Foucault, indicam que a economia clássica não realizou uma análise econômica do trabalho, mas o antropologizou.

Ora, para os neoliberais, a análise econômica deve consistir, não no estudo desses mecanismos, mas no estudo da natureza e das consequências do que chamamos de opções substituíveis, isto é, o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos raros para fins que são concorrentes, isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros (FOUCAULT, 2008b, p. 306).

Considerando o trabalho como produto de um capital, de qual capital dispõe, então, um trabalhador? Decomposto segundo essa grade econômica, o trabalho comporta uma dupla dimensão: capital e renda. Do ponto de vista do capital, o trabalho comporta “uma aptidão, uma competência” (FOUCAULT, 2008b, p. 308). Enquanto renda, pressupõe “um conjunto de salários; como eles dizem, um fluxo de salários” (FOUCAULT, 2008b, p. 308). Assim, um investimento em capital pressupõe a aquisição de rendas futuras. Dessa lógica, que não está apenas circunscrita ao regime do trabalho, o sujeito é produzido como um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 311) – ou seja, o *homo economicus* aqui produzido não é o sujeito da troca do liberalismo clássico, mas o sujeito que investe permanentemente em si mesmo.

O estudo das interfaces entre políticas de currículo e neoliberalismo são bastante produtivos no campo dos estudos curriculares. Entretanto, parece-nos que Foucault apresenta uma nova nuance analítica ao referir-se ao neoliberalismo como um modo de vida, que, mais que um sistema econômico, fabrica um tipo de sujeito que realiza investimentos permanentes em si mesmo. Assim, quando lemos determinados documentos curriculares atuais, observamos uma forte tendência na direção de formar personalidades produtivas, de investir em lógicas empresariais ou proporcionar o desenvolvimento de competências ligadas ao empreendedorismo. Tais aspectos tornam visíveis práticas de gerenciamento das condutas dos sujeitos, que operam no âmbito das subjetividades, mas que, ao mesmo tempo, delineiam quais conhecimentos, atitudes ou performances devem ser privilegiados na composição dos currículos escolares.

## **5. A emergência de contracondutas: para além da governamentalidade**

Quando a pauta das comunidades científicas dirige seu intenso olhar para as práticas investigativas que se inspiram em referenciais foucaultianos, algumas questões tornam-se recorrentes, como, por exemplo, que tais investigações são descomprometidas politicamente, que tais investigações operam de maneira desconectada dos grandes dilemas políticos de nosso tempo, que tais pesquisas não constroem uma pauta de luta para aqueles que aspiram à emancipação ou até mesmo que tais pesquisas não operariam no campo da crítica, fomentando novas pautas para grupos políticos ou

movimentos sociais, dentre outras conotações que, inclusive, apontariam para uma negligência com os saberes pedagógicos contemporâneos.

*A priori*, tais questões não nos causam nenhum tipo de estranhamento, nem mesmo mobilizam algum tipo de reação. Aliás, em mais de um momento, questões semelhantes a essas ou delas derivadas acompanharam-nos na composição deste estudo. Afinal de contas, a quem se destina a investigação que produzimos, que grau de utilidade poderia ser verificado em operar nos regimes de constituição de determinados sujeitos ou mesmo qual o potencial produtivo para o perigoso campo da educação? Entretanto, fomos nos despedindo dessas questões, ora respondendo-as provisoriamente, ora abandonando-as, na medida em que fomos intensificando a aproximação com o referencial analítico que escolhemos para esta jornada.

Alguns *insights* sobre a politicidade do fazer pesquisa neste campo teórico, obtemos com a leitura de John Rajchman (1987), em especial, com aquilo que ele denomina de “dilema de Foucault”. O autor diz que esse dilema de Foucault estaria em permanecer no campo da crítica sem estabelecer proposições reformistas ou revolucionárias dirigidas para uma mudança social. As histórias desenvolvidas por Michel Foucault estariam afastadas de possibilidades teleológicas, nem mesmo estariam em harmonia com as grandes histórias sobre o capitalismo, a burocracia ou as classes sociais.

Em suma, parece não existir qualquer modo satisfatório de inserir a história de Foucault nos esquemas tradicionais da esquerda, ou fazer suas previsões do futuro ajustarem-se às esperanças socialistas. Além disso, o seu método de análise histórica profunda coloca-o numa posição intelectual sem reforma ou revolução para recomendar. E, no entanto, ele estava intelectualmente propenso a ver sua obra como uma contribuição para as lutas políticas de esquerda! É a isso que chamo o dilema de Foucault (RAJCHMAN, 1987, p. 46).

As análises desenvolvidas por Foucault operam em contraste com as teorizações sobre a revolução. Em teorias revolucionárias, há sempre a possibilidade de uma modificação radical nas sociedades, enquanto que, na analítica foucaultiana, se desenvolve uma “análise crítica não comprometida com qualquer esquema transformativo, seja ele qual for” (RAJCHMAN, 1987, p. 55). Essa postura pensa as questões políticas na ordem das contingências, assim,

não busca organizar/iluminar classes ou organizações. Não postula um motor para a história, nem mesmo há sujeitos, histórias ou sociedades entendidas como modelos naturais que possam postular-se como agentes da mudança.

Dessa forma, entendemos que as posturas intelectuais inspiradas nas teorizações foucaultianas operam sob outro regime, “as contracondutas”, conceito este inventado pelo filósofo no decorrer do curso “Segurança, População e Território”, no ano de 1978. Consideramos essa atitude investigativa como contraconduta, na medida em que ela faz o movimento contrário às posturas revolucionárias (e científicas), movimentando-se nesse mesmo campo. Diferencia-se, como explicaremos a seguir, dos clássicos entendimentos de resistência ou dissidência, pois não deixa de mover-se em direções múltiplas e vai criando novas possibilidades aos regimes predominantes.

Na aula de 1º de março de 1978, ao apresentar tal expressão, Michel Foucault argumenta que esse entendimento de contraconduta se constitui de forma mais produtiva que conceitos como inconduta ou dissidência, por exemplo. A opção por contraconduta refere-se à vantagem desse conceito em mostrar o sentido ativo da palavra “conduta”, assim como é um conceito que possivelmente não seria útil para eventos políticos, que muitas vezes tomam a face de uma santificação (como “os dissidentes”). No limite, seu entendimento aponta para a contraconduta “no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 266). Entendo que tais posturas políticas (nominalistas ou pós-revolucionárias, como aponta Rajchman) se tornam produtivas no campo das pesquisas em políticas curriculares contemporâneas, visto que esse campo se mostra atravessado por regimes de condutas que se movimentam na perspectiva de fazer dessas práticas espaços prescritivos para conduzir as pessoas a um estado cidadão.

Para explicar um pouco mais a relação que estabelecemos entre as práticas investigativas e a emergência das contracondutas, apontaremos três observações feitas por Michel Foucault na referida aula. A primeira delas visibiliza a perspectiva de que “há uma correlação imediata e fundadora entre a conduta e a contraconduta” (FOUCAULT, 2008a, p. 258). As condutas e as contracondutas não operam em campos opostos, há uma imediata aproximação entre essas práticas. As contracondutas não são o “outro” das condutas, talvez apenas façam “infrações sistematizadas”, que são tratadas muitas vezes sob o regime da desordem. A segunda observação feita por

Foucault é que as contracondutas têm uma especificidade não-autônoma, pois elas “são distintas das revoltas políticas contra o poder na medida em que ele exerce uma soberania” (FOUCAULT, 2008a, p. 258). As contracondutas não possuem uma causa política de luta, porque, apesar de serem específicas, elas nunca permanecem autônomas. A terceira observação aponta para a ideia de que as contracondutas agem “nas margens da instituição política” (FOUCAULT, 2008a, p. 261). Ou seja, desde os séculos XVII e XVIII, as funções pastorais foram deslocadas das instituições religiosas e começaram a ser exercidas sob os regimes da governamentalidade.

Para encaminhar este texto, sugerimos o entendimento das práticas investigativas como práticas políticas de revolta com os cotidianos vividos, os cenários postos ou as verdades estabelecidas. Entretanto, tal como explicou Rajchman, mais uma vez reiteramos que essa prática política não opera no âmbito de prescrições, nem mesmo constrói utopias ou destinos previamente estabelecidos. Ao construir pesquisas aproximadas dessa configuração, as intenções são mais modestas. A produção de uma analítica implica produzir um diagnóstico do presente, mostrar as tramas do contemporâneo. Quando nos referimos ao presente, entendemos que este se aproxima daquelas “coisas que são constituídas em nossos procedimentos correntes de modo que não nos apercebemos que têm suas raízes no passado, e escrever uma ‘história’ desse presente é pôr a descoberto essa constituição e suas consequências” (RAJCHMAN, 1987, p. 53). Com essas possibilidades é que consideramos tais posturas como contracondutas; uma vez que se tramam no mesmo campo das condutas, elas não se constituem de forma autônoma e, ao mesmo tempo, operam às margens da instituição política. As pesquisas em políticas de currículo, sob inspiração foucaultiana, ao fazerem a crítica dos regimes de governo que nos conduzem, também podem operar no regime das contracondutas, fabricando uma crítica mais aberta a novos delineamentos, abrindo espaços para a possibilidade de novas estratégias coletivas e novas interpretações sobre o mundo.

## Referências

ÁLVAREZ-URIA, F. Microfísica da escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, 1996.

BALL, S. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the “competition state”. *Journal of Educational Policy*, Londres, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009.   
<<<http://dx.doi.org/10.1080/02680930802419474>>>

\_\_\_\_\_. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

DEWEY, J. Em busca do público. In: \_\_\_\_\_. *Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 25-50.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GIDDENS, A. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

GRINBERG, S. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, cidade, v. 4, n. 6, p. 67-87, 2006,

JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal: herramientas conceptuales para um análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Cidade do México, n. 32, p. 381-404, 2007,

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

Ó, J. R. do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PETERS, M. Gubernamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T T da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 211-224.

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

POPKEWITZ, T. Standards and making the citizen legible. *Journal of Learning Sciences*, Londres, v. 13, n. 2, p. 243-256, 2004.  <<[http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1302\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1302_7)>>

RAJCHMAN, J. Foucault pragmático. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 68-87.

\_\_\_\_\_. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012, p. 283-302.

\_\_\_\_\_; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, 2011.

RORTY, R. *Consequências do pragmatismo* (Ensaio: 1972-1980). Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

\_\_\_\_\_. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 26, v.1, p. 33-57, 2001a,.

\_\_\_\_\_. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 137-204.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, R. D. da. Educação tecnocientífica como investimento bioeconômico: uma crítica política do saber. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO IHU, II., 2010, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. p. 454-455.

SILVA, R. D.; FABRIS, E. Os universitários como um público: educação e governamentalidade neoliberal. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 905-921, 2012.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000300011>>>

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMONS, M.; MASSSCHELEIN, J. The Learning Society and Governmentality: an introduction. *Educational Philosophy and Theory*, Auckland, v. 39, n. 4, p. 417-430, 2006.  <<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x>>>

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, 2007.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTO-CARRERO, V. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: \_\_\_\_\_; RAGO, M. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: \_\_\_\_\_. *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

Data de registro: 18/05/2013

Data de aceite: 23/07/2014



## FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: AUTONARRATIVAS E AUTOCONSTITUIÇÃO

*Nize Maria Campos Pellanda\**  
*Felipe Gustsack\*\**

### Resumo

A modernidade com seu projeto de reducionismo e simplificação acabou por causar a morte do sujeito. As metanarrativas escondem o sujeito-autor e artífice de sua própria vida num contexto representacional onde o sujeito não é criador de uma realidade que funcionaria independentemente de suas ações. Com a emergência do paradigma da complexidade é preciso juntar o que foi fragmentado e inicia-se um processo de abordagem mais integradora das diferentes dimensões do humano. O sujeito reassume seu papel de autor de sua própria vida e de sua realidade. Para sustentar este trabalho nos apoiamos numa epistemologia da complexidade, mais especificamente, na biologia complexa expressa na “Biologia da Cognição” dos biólogos Maturana e Varela (1980) e na teoria da “Complexificação pelo ruído” de Henri Atlan, em que conhecer e viver são inseparáveis. Neste sentido, iniciamos com alunos de um Curso de Mestrado em Educação uma experiência com autonarrativas para estudar as emergências cognitivo-afetivas de tal prática à luz dos conceitos de *Autopoiesis* e Complexificação. Concluimos percebendo as autonarrativas como ações potentes dessa *trans*-formação dos educadores que ao narrar suas experiências investem na invenção de si e de suas ações num processo de complexificação crescente ao se darem conta destas emergências complexas.

**Palavras-chave:** Formação de educadores. Processo de complexificação. Autonarrativas. *Autopoiesis*.

---

\* Doutora em Educação (UFRGS) com doutorado-sanduíche na M.U. (OHIO-USA). Realizou estágio de Pós-doutoramento na Universidade do Minho (PORTUGAL). Professora e pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras e em Educação da UNISC. *E-mail:* nizepe@uol.com.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professor do PPGEduc – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – RS. *E-mail:* fegus@unisc.br

## Abstract

Modernity with its reductionist project and simplification have provoked the death of the subject. The metanarratives hide the subject-author and constructor of se own life in a representational context where the subject it is not the creator of a reality that would work in a independent way from their actions. With the complex paradigm it is necessary to put together what was fragmented and Begin a process of approaching integrated of the different dimensions of reality. To support this work we are based on epistemology of complexity, more specifically, in the complex biology expressed in the works of Maturana e Varela (1980) and H. Atlan in which knowing and living are inseparable. In this sense, we have begin a experience with the students of a Mastered Course on Education with self-narratives to study the cognitive-afective emergencies of such practice at the light of the concepts of Autopoiesis and Complexification.

**Keywords:** Formation of teachers. Complexification process. Self-narratives. Autopoiesis.

## Introdução

*Como todos podemos constatar, a tendência actual de transformar as universidades em meros centros de formação profissional tem tido como uma das principais consequências a quase total incúria perante a responsabilidade universitária em promover atitudes de aprender a aprender, aprender a estar e aprender a ser.*  
(Clara da Costa Oliveira)

A modernidade, cujo modo de compreender e produzir conhecimentos resultou numa extrema fragmentação das diferentes dimensões do humano, acabou por constituir atitudes de simplificação na abordagem do cotidiano das pessoas, o que teve profundas implicações para a qualidade de vida dos homens e mulheres. Essas atitudes reducionistas configuraram uma cultura de carências existenciais geradoras de sofrimento porque destituídas de fatores fundamentais do humano tais como alteridade, autonomia e invenção de si. Ora, isto não aconteceu por acaso, pois o projeto da ciência moderna no século XVII nasceu de maneira profundamente articulada com o poder

dominante de tal forma que a concepção do mundo físico é a própria ideia burguesa de controle sobre a natureza para daí controlar a sociedade e os seres humanos que a constituem. A ciência moderna é uma ciência burguesa. A escola, a partir de então, passa a servir às ideias dominantes pagando um preço existencial caríssimo<sup>1</sup>.

É neste ambiente que está mergulhada a escola de hoje, com problemas gravíssimos que passam pela formação dos alunos como também pela formação dos educadores que nela atuam. São inúmeras as iniciativas tanto no campo das pesquisas como de projetos e ações extensionistas que tentam incidir nesta situação referindo-se a ela em termos de mal-estar na escola e outros similares. No entanto, os resultados tem sido modestos e pouco tem alterado a situação caótica da escola e a vida dos estudantes que passam por esta instituição. Na escola que temos não se aprende a viver e a vida como fluxo passa muito longe dela. Aliás, diga-se de passagem, este não era o projeto da escola moderna.

Mas, ao mesmo tempo em que esta tragédia da educação acontece como consequência dos desdobramentos históricos da modernidade, emerge uma nova concepção de realidade cuja gênese pode ser localizada, em grande parte, numa revolução paradigmática que procura desconstruir a fragmentação da ciência clássica alertando para a importância de uma abordagem mais integrada. Neste sentido, esclarecemos inicialmente o que entendemos por viver no fluxo.

Para Prigogine (2003, p. 93), um dos mais brilhantes cientistas da complexidade, viver no fluxo significa compreender que o “universo é um processo em construção, no qual nós participamos”. Em abordagem com-

---

<sup>1</sup> O paradigma racionalista-mecanicista foi um dos projetos de ciência que emergiram no bojo da revolução científica dos séculos XVI e XVII, na tentativa de superação do antigo paradigma cristão escolástico de conhecimento. Todavia, ele sobrepujou os demais e se tornou hegemônico, através de um intenso processo de luta, como o modelo dominante de ciência. [...] a plena hegemonia do paradigma racionalista mecanicista só se verificou no século XVIII com a Ilustração. Os filósofos ilustrados, ao efetuarem a síntese entre o mecanicismo newtoniano e o racionalismo cartesiano, conservaram na realidade aquele primeiro como o grande modelo de interpretação do universo e da natureza, subjugado, entretanto ao caráter mais amplo do segundo que se constituiu no grande projeto de produção de ciência e de conhecimento a partir do século XVIII, no mundo ocidental (SOARES, 1996. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.13.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

plementar, Csikszentmihalyi (2008, p. 9), pesquisador da Universidade de Chicago, afirma que viver no fluxo “é o processo de envolvimento total com a vida”. Essas contribuições permitem pensar que se trata de viver o momento presente com toda a atenção/presença, interagindo a cada instante de forma inventiva com os desafios que ele apresenta sem esperar que venham de fora as indicações para os caminhos a seguir e, tampouco, ‘as soluções’ para os nossos ‘problemas’. Estas são, portanto, concepções complexas do que seja o viver e expressam não somente uma tendência na ciência como também apontam para uma virada paradigmática que procuramos conceber como um nítido giro epistemo-ontológico que passa a incluir questões existenciais de fundo. Nesta perspectiva, novos temas se oferecem aos pesquisadores como a felicidade, a alegria, o sagrado, o amor e outros, que eram impensáveis num paradigma no qual a quantificação e o determinismo eram os pilares de sustentação do que significava fazer ciência. Implicações desse giro podem ser vistas no fato de que hoje, mesmo nas ciências duras, seja na Física Quântica, na Química ou em outra ciência deste grupo já é comum ouvirmos cientistas falar destes temas a partir de suas pesquisas. Nesta perspectiva, talvez o exemplo mais belo seja o de Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química em 1977, conhecido como o “poeta da termodinâmica” que lutava por um reencantamento da natureza.

No mesmo sentido, não poderíamos deixar de fazer alusão à Espinosa, filósofo do século XVII (contemporâneo, portanto, de Descartes), que viveu na intimidade da cultura racionalista e que, mesmo assim, escreveu uma obra complexa que se opõe profundamente à ciência clássica. Hoje, pela complexidade de suas elaborações, Espinosa serve de inspiração para biólogos, neurocientistas e outros que estão na vanguarda da ciência complexa. Este registro se justifica também porque suas ideias perpassam este texto, considerando a força que ele teve e tem em nossas formações. Afinal, “Ética”, a principal obra de Espinosa, é um hino à alegria, sendo a sua abordagem reconhecida e entendida como uma ‘ética da alegria’. Nessa obra, através de sua abordagem complexa da unidade mente-corpo, Espinosa nos mostra a potência (*virtu*) deste sentimento para o nosso viver (ESPINOSA, 1983).

Esta é, pois, a urdidura deste estudo que, a partir de uma crítica à instituição escola surgida no seio da modernidade, busca em princípios organizadores do paradigma da complexidade uma forma de entrar nos debates acerca da formação de educadores, compreendendo-a como uma

ação, na concepção de Hannah Arendt<sup>2</sup>, no fluxo do viver e transformar nossa vida transformando o contexto, o cotidiano vivido. No paradigma da complexidade, como já referido, não há separações entre as dimensões do humano de tal forma que fazer é fazer-se cotidianamente. Ou seja, se tomamos o humano como *devir*, não há como concebermos o sujeito ‘educador’ fora desse fluxo em que ao pensar, narrar a si mesmo e o cotidiano vai se constituindo como tal. Nesse sentido, defendemos que um dos instrumentos dessa (trans)formação são as narrativas dos educadores, exatamente pelo potencial de autoria e autotransformação que carregam. Ou seja, ao narrar suas vidas, suas experiências, seu cotidiano, podem os educadores investir no (re)desenho, na invenção de si mesmos e de suas ações e fazeres. Nessa direção, vale dizer que concebemos as narrativas como ações que permitem incorporar à formação dos educadores, o que Michel de Certeau denominou de ‘artes do fazer e modos de ação’. Ou seja, que incorpora o cotidiano como

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 31).

É nessa direção, pois, que procuramos refletir.

### **Um outro contexto científico existencial**

No século XIX, o positivismo consagra o modelo newtoniano-cartesiano que inaugurou a ciência moderna não somente no que diz respeito a

---

<sup>2</sup> Segundo essa pensadora, o que caracteriza o ‘fazer’ guarda diferenças significativas com o ‘agir’. Assim, o fazer tem “um começo definido e um fim previsível”, enquanto a ação, “embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível” (ARENDRT, 2007, p. 156-157).

pressupostos fundamentais do paradigma clássico, tais como determinismo, previsibilidade, linearidade e neutralidade, mas também quanto à articulação profunda com o poder dominante expresso nas ideias de ordem e de progresso.

É neste contexto, ao final deste mesmo século, que começa a haver uma inflexão que se torna cada vez mais revolucionária. Na Termodinâmica e na Biologia (Teoria da Evolução), a ciência da estabilidade começa a ser contestada. Estas duas ciências trabalham com o fator tempo e mudança o que era negado no paradigma clássico. Já não era mais possível abordar uma realidade tão complexa de uma forma simplificada pela quantificação e uma visão mecanicista do mundo (CAPRA, 1982).

Como dizia Prigogine (2003, p. 75), que fez uma leitura complexa da Termodinâmica no século XX, resgatando o princípio de um universo em movimento e em construção: “Para entender o universo nós temos que estudar os mecanismos das flutuações em astrofísica, em biologia e mesmo nas sociedades humanas”. E, sabemos que hoje, podemos estender essa compreensão para cada ser humano que se (re)configura a cada instante a partir do ruído das flutuações.

Sob o ponto de vista epistemológico surgem alguns pressupostos fundamentais que abordam a cognição como emergente a partir do ruído. Emergência é uma palavra-chave do pensamento complexo porque as coisas não estão prontas num universo em construção e o ruído/perturbações obrigam os organismos a se auto-organizarem a partir do ruído. Trata-se do princípio da ‘*order from noise*’ como nos ensinava Von Foerster com as teorias da Segunda Cibernética, mostrando, ao mesmo tempo, a inclusão do observador no sistema observado (VON FOERSTER, 2003).

O que subjaz às visões de mundo do paradigma clássico, por outro lado, é a ideia representacionista. Tudo se passa como se existisse um mundo objetivo fora dos humanos e que nós o representamos interna e externamente.

No começo do século XX, surgem alguns fatos perturbadores na ciência. A Psicanálise de Freud com o conceito de inconsciente e a Física Quântica que ao estudar o mundo do infinitamente pequeno desconstrói a ideia de neutralidade do cientista em relação ao objeto observado. O universo objetivo, quantificável e controlável do positivismo é desafiado pelo latente, não quantificável e impossível de ser controlado do inconsciente ou das partículas subatômicas. Instala-se o caos na ciência purificada da razão. Bem-vindo o caos, pois como entendiam

os antigos gregos: do caos, a ordem. Emerge então a ciência da complexidade com toda a sua força, carregando aquilo que historicamente havia sido perdido: o encantamento da natureza a partir da inclusão dos seres humanos com seus sentimentos num universo em construção.

### **A narrativa de si como instrumento auto-organizador e autoconstituente**

*Minhas idéias sobre a importância das histórias e a narração de histórias são influenciadas sobre meus contatos com americanos nativos. Junto a eles pude confirmar minha intuição sobre a relação da ciência com a narrativa – a ciência é uma fonte de histórias que interpretam o caráter interconexo do universo.*

(David Peat)

A transição de um paradigma para outro, isto é, a passagem da ciência clássica para a complexidade resgata o lugar do sujeito no processo de construção do cosmos mostrando um universo vivo em evolução. Em relação a isso, Prigogine se expressa nos seguintes termos:

Eu penso que nós temos que entender historicamente o universo. Na ciência tradicional, o universo era considerado como sendo uma entidade geométrica. Agora, nós adicionamos um elemento narrativo, nós sabemos que todas as coisas envelhecem na mesma direção: você envelhece, eu envelheço (PRIGOGINE, 2003, p. 64).

Na perspectiva da complexidade não podemos mais pensar numa epistemologia que foque seus objetivos na formalização e na estabilidade, ou mesmo em formas de pensamento superior. Apesar do caráter revolucionário que teve a Epistemologia Genética de Jean Piaget rompendo com as posturas empiristas e inatistas sobre a cognição, ela ainda trata com um sujeito epistêmico universal (PIAGET, 1983). O problema com essa abordagem é que tal sujeito não se vincula à própria experiência. O que aprendemos com a abordagem complexa da Biologia da Cognição foi justamente que a concepção de cognição é inseparável do próprio processo de viver (MATURANA; VARELA, 1980). Esta teoria, que surgiu no berço da II Cibernética,

é uma abordagem complexa dos seres vivos, porque não separa conhecer de viver, concebendo sujeito e cotidiano de maneira inseparável.

Partindo da ideia de *autopoiesis*, conceito central na Biologia da Cognição, segundo o qual os seres vivos constroem a si mesmos no viver, nos humanos esta construção pode ser singular como forte marca de autoria. Quanto mais originais forem estas estratégias de autoconstituição, maior autonomia terá o sujeito.

Um dos instrumentos mais importantes de autoconstituição nos seres humanos é a prática da autonarrativa pelo potencial que carrega de organização do caos interno proporcionando uma reconfiguração nos sujeitos que a praticam. Mas qualquer tecnologia autopoietica pode disparar o potencial de auto-organização que é, ao mesmo tempo, o potencial de autocriação.

Voltando a Espinosa, vamos encontrar na sua obra de modo profundo e complexo a ideia de um universo absolutamente intrincado onde todas as dimensões estão interconectadas. Assim, mente e corpo, pensamento e ação, Deus e a natureza são elementos inseparáveis neste sistema. Só existe neste universo uma única substância e inúmeros modos que são afecções desta substância. Nós, seres humanos, somos modos desta substância e, portanto, não diferentes da substância em termos de potência. Mas, ao mesmo tempo, a partir de uma lógica não formal, entramos num processo de diferenciação como co-criadores do universo, pois o Deus de Espinosa não é diferente do restante desta totalidade.

Na perspectiva deste todo integrado, conhecer é ser afetado. É autoafecção, em torno da qual se pode fazer uma analogia com *autopoiesis*. E por ser interna e estar atravessada de alegria é pura potência. Daí o que importa para o conhecimento é a experiência e a percepção. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Experiência nasce das vivências internas e não pode ser transmitida. Por isso, a intuição para Espinosa é o gênero mais perfeito de conhecimento. No registro da história da metafísica, Espinosa é o primeiro a desconstruir o conceito de representação. Não há verdades externas ao homem, mas apenas aquelas criadas pela própria inteligência (ESPINOSA, 1983). Nietzsche, 200 anos depois, seguiu seus passos.

Estamos cada vez mais convencidos, a partir de nossas pesquisas articuladas profundamente com o nosso trabalho didático que no fundo de tudo há na natureza humana uma necessidade radical de *autopoiesis*, ou seja, aquela necessidade visceral de autoconstrução. Aliás, este pensamento é muito antigo. Já estava presente no Bhagavad Gita: “Se eu não agisse, estes mundos pereceriam” (BG, cap. 3-20).

A partir de nosso trabalho então, surgiu a demanda da construção de um conceito que desse conta de forma complexa desta necessidade de explicar a emergência deste processo inseparável no qual cognição e subjetivação emergem juntas no processo de viver. Foi por isso que nosso grupo criou o conceito de ontoepistemogênese no qual estamos trabalhando intensamente.

Começamos por situar o estatuto do sujeito cognitivo como individual e autor de sua própria vida. Não se trata mais de um sujeito abstrato de Descartes nem de um sujeito epistêmico universal de Piaget (PIAGET, 1983), mas de seres humanos que geram ao viver a sua própria realidade. A nova concepção de sujeito que surge com a “Biologia da Cognição” rompe com os formalismos e resgata a vida pulsante do sujeito que conhece como um ser que cria a si mesmo. Varela expressa isso mostrando uma tendência na ciência de origem cibernética que é:

o desaparecimento do espaço intelectual e social que faz do conhecer uma concepção mentalista e do homem um agente racional. É o desaparecimento daquilo que Heidegger chama a época da imagem do mundo e que pode também designar-se como cartesianismo. Se a *autopoiesis* teve alguma influência é porque soube alinhar-se com outro projeto cujo centro de interesse é a capacidade interpretativa do ser vivo que concebe o homem não como um agente que “descobre” o mundo mas sim que o constitui. É o que podemos chamar de giro ontológico da modernidade que desde o fim do século XX se perfila como um novo espaço de vida social e de pensamento que certamente está mudando progressivamente o rosto da ciência (VARELA, 1995, p. 34).

As palavras de Varela nos fornecem pressupostos fundamentais para sustentarmos o conceito de Ontoepistemogênese, que tem a intenção de contemplar esta complexidade do conhecer como experiência do viver e como inseparável da autoconstituição.

## Uma experiência com autonarrativas

*Não será, então, que, mais do que relatar “uma experiência de vida vivida”, a escrita é uma possibilidade de viver – e constituir-se – como experiência? Não será que, em vez de sermos sujeitos que “nos expressamos” na escrita, é a experiência mesma da escrita que nos constitui? Não estaremos nos tornando o que somos, ao escrever, mais do que escrevendo o que nos tornamos?*  
(Monica Cragolini)

Como pensar então o processo de ensino-aprendizagem num curso de Mestrado em Educação a partir dos pressupostos complexos discutidos até aqui neste artigo? Não vamos desenhar todo um programa curricular com seus suportes teóricos, metodologia e filosofia educacional envolvida. O que fazemos, coerentes com as reflexões feitas até aqui, é destacar uma prática didática que envolve princípios organizadores complexos porque trabalha com o autoconhecimento, elementos integradores das diferentes dimensões da realidade e pensamento abduutivo<sup>3</sup>. Trata-se do trabalho com as autonarrativas que vimos fazendo há algum tempo nos Programas de Pós-Graduação (Mestrados) em que atuamos e que, pelo estudo sistemático dos elementos emergentes nas autonarrativas dos alunos, temos observado um processo de complexificação crescente e significativo. Entendemos processo de complexificação como os efeitos daqueles mecanismos de autoconstituição com os quais os sujeitos que se narram vão aumentando suas condições de lidar consigo mesmos e com os outros, fazendo mais relações entre os diferentes aspectos do cotidiano, afetando-se ao mesmo tempo. Consequentemente, este afetar-se, ao leva-los a pensar as suas próprias aprendizagens, gera os ‘ruídos’ necessários à ação de (re)configurar-se em um movimento inseparável da vida.

---

<sup>3</sup> Pensamento abduutivo está para além do pensamento dedutivo. Este parte do geral para o particular e onde a inferência pré-existe nas premissas. Mas também está além do pensamento indutivo que faz o caminho oposto: do particular para o geral, confirmando algo que já existe na experiência. O pensamento abduutivo é um modo de pensar próprio da complexidade porque faz isomorfismos entre aspectos da realidade aparentemente muito diferentes.

Para Oscar Gonçalves (2002), uma das referências atuais mais importantes na discussão da autonarrativa, a prática de narrar-se está intimamente relacionada à complexificação uma vez que corrobora com o processo de produção de uma subjetividade mais complexa. Nesse sentido, este autor emprega o termo autocomplexificação. Suas palavras nos ajudam a ampliar neste sentido essa compreensão:

Uma existência narrativa, (...) está ilustrada pela multiplicidade discursiva, por sua diversidade temática e pela flexibilidade de seus conteúdos. Somente uma atitude criativa deste gênero permite uma adaptação produtiva a um mundo caracterizado, também ele mesmo, pela multiplicidade. Uma existência narrativa rica em multiplicidade é uma narrativa onde os indivíduos encontram uma diversidade de possibilidades para si mesmos, protagonizando assim vários temas. É precisamente esta multiplicidade narrativa o que caracteriza os elevados níveis de autocomplexidade (GONÇALVES, 2002, p. 35).

O resgate de uma concepção de sujeito-protagonista ou do sujeito-autor, seja qual for a expressão que usemos, é consequência da abertura da ciência complexa para a indeterminação e para a não-linearidade. É o ser humano emergindo para si mesmo em um fluxo não dissociado de suas ações como ser histórico. Neste sentido, o que podemos notar é um processo de singularização na perspectiva que falamos anteriormente, ou seja, em termos de autoexperimentação e autoconhecimento tal como propunha Espinosa.

Echeverría (2006), apoiado nos mesmos referenciais que temos utilizado, reflete de maneira muito perspicaz em torno desse processo humanizador da linguagem. Para ilustrar o que afirmamos, vale a pena conferir o que nos diz na citação abaixo:

Uma das maiores contribuições da ontologia da linguagem é a competência que oferece às pessoas para inventar e regenerar um sentido em suas vidas. A ontologia da linguagem nos confronta com o fato de que não podemos esperar sempre que a vida gere, por si mesma, o que sentimos que requeremos para vivê-la. Mas, simultaneamente, nos mostra como geramos sentido através da linguagem: mediante a invenção permanente de relatos e mediante a ação que nos permite

transformarmo-nos como pessoas e transformar nosso mundo. A ontologia da linguagem nos permite nos fazer plenamente responsáveis por nossas vidas. Permite-nos escolher as ações que nos levarão a nos convertermos naquele ser que havíamos escolhido. É um instrumento de importância fundamental no desenho de nossas vidas, de nós e do mundo (ECHEVERRIA, 2006, p. 66).

Nós nos tornarmos autoconscientes ao poder refletir sobre nós através das descrições que fizemos sobre nós mesmos. Ao interagir com esses relatos, nós vamos nos complexificando. Retomando o que nos ensina Larrosa (1994, p. 48), seria dizer que

o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

Uma marca da modernidade são as metanarrativas com o conseqüente apagamento do sujeito-autor. O próprio Piaget, como já referido, trabalha com a ideia de um sujeito epistêmico genérico, o que o coloca ainda no marco da cultura moderna. Subjaz a essa pretensa neutralidade toda uma epistemologia, um conjunto de percepções e a ideia da separação entre sentir, narrar e pensar. Esta epistemologia não está preocupada com o ser, pois não está ligada a uma ontologia, mantendo-se fixa, petrificada na preocupação, muitas vezes obsessiva, com representações corretas da realidade.

Nessa situação, o próprio corpo está fora da narrativa, mas ninguém sabe o que pode o corpo como sugere Espinosa (1983). Esse esquecimento do sujeito que conta histórias sobre si mesmo e fala com os outros para poder perceber-se como *devoir* foi muito marcante na constituição da subjetividade moderna chegando até os dias de hoje.

Em tempos de complexidade, com a questão do observador colocada como parte integrante da realidade observada e em constituição, fala-se agora das metodologias de primeira pessoa. É o olhar a partir de dentro, o único possível de expressar o que vai na alma de quem narra e não dependendo de um outro que não passou pela experiência de quem vive (VARELA *et al.*, 1999). Falar na primeira pessoa é autoformação e ninguém, absolutamente

ninguém, pode se construir pela pele, mente e alma de outro. Felizmente, o discurso da neutralidade e da impessoalidade está causando reações importantes na ciência em geral e na educação em particular. A investigação educativa tem se voltado muito para as histórias de vida e os relatos em primeira pessoa. A autoexperimentação, tão importante em termos auto-poéticos, e as percepções que dela procedem, são expressas de forma mais efetiva nos relatos de primeira pessoa. Os relatos de terceiros são sempre de alguém que está fora do sistema e que não viveu a experiência. Entre as vozes que se levantam contra isso estão aquelas que se situam na fenomenologia. Nessa postura filosófica, vemos o resgate da experiência para que os sujeitos possam se pensar na sua ação efetiva no processo de inserção no mundo. A filosofia da modernidade nunca deu conta dessa situação porque estava fixada em mecanismos internos de representação automática do mundo dentro dos sujeitos.

A escrita nos constitui no processo de nossa autoexperimentação. Para além da expressão de sentimentos e emoções, as autonarrativas vão nos constituindo como subjetividades e como sujeitos cognitivos. Escrever não é fácil porque no ato da escrita, na ação mesma de dar conta em forma gráfica de nossas dificuldades, vamos aprendendo a lidar com elas inventando novas formas de ser. Nesse sentido, a escrita não somente é constituinte, mas possui uma dimensão terapêutica importante. Nietzsche narra com força e emoção o exercício da escrita e sua relação com a administração de seu sofrimento (NIETZSCHE, 1983).

Coerentemente com a metodologia complexa adotada, esclarecemos que não trabalhamos com categorias de análise, uma vez que estas remetem a um engessamento da realidade submetida às rígidas regras aristotélicas de classificações e categorizações. Nossa opção é trabalhar com marcadores, que entendemos como estabilizações provisórias de sentidos e domínios de saberes na perspectiva de sinalizar o que emerge no fluxo dinâmico de uma realidade sempre em trânsito. Como já anunciado no início deste artigo: o importante é a aprendizagem no fluxo de viver. Assim, selecionamos para o estudo aqui apresentado os marcadores “complexificação” e “percepção autopoiética”.

A partir deste momento passamos a tratar das emergências cognitivo-afetivas ocorridas em um ambiente didático pleno de ruídos, construído com a intenção de disparar processos auto-organizativos através das experiências pessoais de cada aluno (educador em formação/participante de um grupo

e de um projeto de pesquisa) com a prática das autonarrativas. A seleção dos fragmentos de escritas desses alunos foi realizada a partir do critério de identificação de padrões auto-organizativos e de complexificação que emergiram com as autonarrativas. Como tela de fundo, destacamos o evidente processo de constituição de si através da linguagem, que tem na vida de cada um de nós um papel cognitivo/ontológico. Nas palavras de Echeverría (2007, p. 49): “El lenguaje nos provee la posibilidad de intervenir em nuestras vidas para vivir mejor y de intervenir en nosotros mismos para llegar a ser distintos”. Vale lembrar, por fim, que não apresentamos, aqui, uma reflexão mais demorada trabalhando com todos os princípios e suportes teóricos com os quais estamos desenvolvendo a pesquisa, identificando apenas aqueles que julgamos mais importantes por levar em conta os limites de um artigo.

### **Aluna 1**

“Primeiro dia de aula, uma turma acolhedora, pessoas agradáveis, um clima ótimo, no entanto estou em completo desespero. A sensação de vazio toma conta de mim, parece que não sei mais nada. Ao mesmo tempo em que começo a entender a teoria da complexidade, tudo fica complexo. Por enquanto, a sensação é essa, acho que estou me desprendendo de mim.”

“Para o segundo dia de aula, tínhamos a tarefa de ler: A arte cavalheiresca do arqueiro zen do Eugen Herrigel. Pelo título fiquei curiosa, afinal o que tem a ver a sabedoria transcendental com a disciplina? Tudo. Tem tudo a ver! Percebi que estava justamente racionalizando demais sobre as coisas que deveriam ser sentidas, estava querendo resultados visíveis, queria encontrar respostas para minhas angústias. A leitura dessa obra contribuiu significativamente em mim: aprender com o corpo é a proposta. Não se pode assimilar pelos olhos e pelos ouvidos, precisa ser vivido, compreendido através do treinamento físico, e a respiração é fundamental nesse processo.”

Aqui podemos perceber claramente o ruído inicial originado por atitudes didáticas fora do habitual: professor ensina, aluno aprende numa situação de transmissão e representação, o que é impossível na perspectiva autopoietica. A partir de um ambiente de ruído, a aluna vai se organizando depois de passar por uma desconstrução de seus hábitos de pensamento assentados, de sua zona de conforto enfim. Neste processo, vai se complexificando, pois vai aprendendo a pensar a partir de outras referências e percursos,

trabalhando com as emergências e construindo novos sentidos para a sua vida. Há aqui um nítido entendimento do seu processo autopoietico e do que seja complexificação, quando percebe que está se colocando em outra posição na espiral evolutiva de si mesma.

### **Aluna 2**

“Tive que entender que o ser humano não aterrizou no mundo vindo do além e sim que ele emerge do movimento cósmico num processo de auto-constituição. Isso foi extremamente difícil devido aos meus conceitos ainda um pouco cartesianos. O que chamou a atenção é que todos artificios, técnicas, artes, ou seja, a cultura em geral fazem parte de um processo de emergência onde existe um fluxo constante de devir.”

O que destacamos quanto à narrativa dessa aluna é o processo autopoietico evidenciado quando percebe que ela é responsável pela sua própria vida. E, ao mesmo tempo, de maneira complexa, ela é parte de uma rede maior. Ou seja, dois marcadores aparecem de forma muito nítida nesta escrita.

### **Aluna 3**

“Conforme Ortega y Gasset coloca: “... o homem começa quando começa a técnica...”, me fez pensar que dependemos completamente de uma técnica? Ou dependemos de nossa autofabricação?”

Novamente, entendemos que o que emerge nessa narrativa é a consciência de sua *autopoiesis*, da percepção da autoconstrução e do trabalho que isso implica para si mesma. No mesmo sentido, é um pensar complexo porque não separa a técnica dos mecanismos de autoprodução.

### **Aluna 4**

“Não sou telespectadora da minha própria vida.”

Mais uma vez, a captação da ideia de que somos observadores implicados e a noção de autoria que aponta para a *autopoiesis*. Este pensamento é formador de uma postura de vida de não-representação. A representação, ou seja, a ideia de um mundo externo a nós, que se constrói independentemente de nossas ações e pensamentos é profundamente arraigado na nossa

cultura moderna o que tem sido, como já referido, muito limitador de nossa autoconstituição.

## **Aluna 5**

“Buscamos fora de nós o que não podemos encontrar a não ser dentro de nós mesmos.”

Aqui, o destaque que fazemos é quanto a sua percepção do que significa viver no fluxo que remete à complexificação e à percepção autopoiética. Ou seja, uma consistente elaboração da não-representação e um indício de auto-encontro.

Assim, com narrativas diversas todos os fragmentos nos mostram um nítido processo de complexificação marcado pelo modo de lidar com as emergências, com a capacidade abduativa de inventar metáforas sobre o viver e a autopercepção de mudança de níveis de complexificação.

## **Caminhos que se abrem**

Ao interromper aqui sem concluir, destacamos com maior ênfase a percepção da inseparabilidade ser/conhecer, pois é nosso objeto central de pesquisa no grupo de investigação ao qual pertencemos.<sup>4</sup> Para expressar este fenômeno complexo do viver, cunhamos no grupo o conceito de ontoepistemogênese com a intenção de abordar o ser humano de forma integrada articulando todas as dimensões do viver. Temos teorizado no grupo sobre este conceito e socializado através de artigos e apresentação em eventos os frutos destas teorizações. O objetivo mais importante das autonarrativas é a percepção desta inseparabilidade.

Uma das primeiras inferências que podemos fazer sobre as narrativas descritas é a implicação de um outro nível de pensamento lógico – a abdução, já mencionado anteriormente, que age juntando dimensões psíquicas e cognitivas fazendo disparar a ação que emerge sob a forma de autoproposição de alternativas de vida e de invenção de novos sentidos. Tudo isso se constitui num emergente processo de complexificação dos sujeitos narradores e na percepção de que somos os autores da nossa vida no sentido da autonomia sugerida pela teoria da *autopoiesis* (MATURANA; VARELA, 1980).

---

<sup>4</sup> O nome do grupo não foi mencionado para evitar riscos de identificação de autoria.

Nesse devir, a vida de cada um de nós vai se configurando com nossas ações, hábitos e pensamentos, pois não nascemos prontos. E, autopoieticamente, precisamos nos construir no fluxo do viver ao mesmo tempo em que construímos cognição. Um instrumento poderoso de constituição de conhecimento/realidade é a narrativa. Somos seres de linguagem. O humano, como afirma sempre Maturana, se constitui na linguagem. E, dentro da linguagem, a narrativa é o instrumento poderoso de constituição de si na medida em que é um instrumento complexo, pois leva os sujeitos a perceber a emergência do conhecer e do ser de forma inextrincável. Somos aquilo que narramos de nós mesmos e, ao fazer isso, vamos nos complexificando no sentido de maior autonomia e, portanto, de autoria de nós mesmos. Nas reflexões de Connelly e Candinin:

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma na qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo (CONNELY; CANDININ; 1995, p. 11).

Os temas propostos na disciplina foram se articulando de maneira complexa com a subjetivação dos alunos de tal forma que cognição e subjetivação num processo inseparável mostram a presença de uma lógica circular rompendo com a linearidade causa-efeito. O que vimos nas autonarrativas dos mestrandos corrobora estas últimas palavras e as reflexões que trazemos.

Bergson nos dá uma sustentação inestimável para o nosso trabalho a partir de seu pensamento complexo e recursivo:

Estamos pois certos ao dizer que aquilo que fazemos depende do que somos; mas impõe-se acrescentar que somos, até certo ponto, o que fazemos, e que criamo-nos a nós mesmos continuamente. Esta criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor se raciocina sobre o que se faz. Porque a razão não atua no caso como em geometria em que as premissas são dadas para sempre, impessoais, e em que uma conclusão impessoal se impõe. NO caso, pelo contrario, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, estados profun-

damente diferentes, embora igualmente racionais. Na verdade, não se trata das mesmas razões inteiramente, dado que não são a mesma pessoa, nem do mesmo momento. Eis porque não se pode operar sobre elas in abstracto, de fora, como em geometria, nem resolver por outrem os problemas que a vida suscita (BERGSON, 1979, p. 18).

## Referências

- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BHAGAVAD GITA. Translated by S. winthrop. New York: Stte University of New York Press, 1994.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano 2*. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *et al. Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Fluir*. Barcelona: Numancia, 2008.
- ECHEVERRIA, R. *La ontologia del lenguaje*. Buenos Aires: Juan Carlos Saez, 2006.
- ESPINOSA, B. *Ética*. São Paulo: Abril, 1983.
- GONÇALVES, O. *Psicoterapia cognitiva narrativa*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER, 2002.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *Biology and cognition*. London: Reidel, 1980.
- NIETZSCHE, F. *Nietzsche*. São Paulo: Abril, 1983.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril, 1983.

PRIGOGINE, I. *Is future given?* New Jersey: World Scientific, 2003.   
<<<http://dx.doi.org/10.1142/5352>>>

SOARES, L. C. A construção do paradigma racionalista-mecanicista e a hegemonia de um projeto de ciência (1600-1780). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 1996, São Paulo. [*Anais eletrônicos...*] São Paulo: Associação Nacional de História 1996 Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S17.13.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2003.

VARELA, F. *et al. The view from within*. Thorverton: Inprint Academic, 1999.  
\_\_\_\_\_. *De maquinas y seres vivos*. Santiago: Universitária, 1995.

VON FOERSTER, H. *Understanding understanding*. New York: Spring, 2003.

Data de registro: 07/09/2013  
Data de aceite: 21/11/2014



## MUSS LOGIK FÜR SICH SELBER SORGEN? ON LOGICAL PARADIGM OF EXCLUSIONS BY CONTRARIETY AND THE EXPLOSION OF ALTERNATIVES AS PROBLEMS TO THE NEUTRALITY OF LOGIC

*Marcos Silva\**

Wenn das Auge die Farbe erblickt, so wird es gleich in Tätigkeit gesetzt, und es ist seiner Natur gemäß, auf der Stelle eine andre, so unbewusst als notwendig, hervorzubringen, welche mit der gegebenen die Totalität des ganzen Farbenkreises enthält. Eine einzelne Farbe erregt in dem Auge durch eine spezifische Empfindung das Streben nach Allgemeinheit. Um nun diese Totalität gewahr zu werden, um sich selbst zu befriedigen, sucht es neben jedem farbigen Raum einen farblosen, um die geforderte Farbe an demselben hervorzubringen.

(GOETHE, *Farbenlehre*, 1810)

### Abstract

A new logical approach to the Color Exclusion Problem is proposed here. This is based on the limitation of the tractarian logic to cope with some special kind of conceptual organizations. This kind of organization unveil the paradigm of exclusions by contrarities, which entails, as I call it, an explosion of alternatives. For it I discuss the strong holism presented in the headings “Anti-Husserl”, “Die Welt ist rot” and “Liegt jeder Satz in einem System?” in Wittgenstein’s discussion with the Vienna Circle: a proposition has to be embedded in a system for we can understand all its possible negations and implications.

**Keywords:** Tractatus. Wittgenstein. Logic. Color exclusion problem. Holism. Contrarities.

---

\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Professor no curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista FUNCAP/CAPES de Pós-doutoramento. *E-mail:* marcosilvarj@gmail.com

## Resumo

Uma nova abordagem lógica para o Problema da Exclusão das Cores é proposta aqui. Esta é baseada na limitação da lógica tractariana em dar conta de alguns tipos especiais de organizações conceituais. Este tipo de organização revela um paradigma de exclusões por contrariedade que acarreta o que eu chamo aqui de explosão de alternativas. Para tanto, discuto o forte holismo presente nas entradas “Anti-Husserl”, “Die Welt ist rot” e “Liegt jeder Satz in einem System?” nas discussões de Wittgenstein com o Círculo de Viena: uma proposição deve estar inserida em um sistema para que possamos entender todas as suas negações e implicações possíveis.

**Palavras-chave:** Tractatus. Wittgenstein. Lógica. Problema da exclusão das cores. Holismo. Contrariedade.

### The tractarian project and the beginning of its end<sup>1</sup>

The *Tractatus* was an attempt \_ ambitious and critical but also misleading and finally abandoned \_ to deal *im Wesentlichen* with all philosophical problems. In this project precise philosophical problems would not be solved – not sequentially, nor in any order, nor even individually. They were meant to be dissolved *en bloc*, with the understanding of a common origin or source: the misunderstanding of the logic or essence of our language. Once the origin of the problem was understood, we would have at our disposal a method and criterion for systematically avoiding the formulations of absurdities and positive philosophical theses: the logical analysis of propositions through a privileged notational system which exposes the profound and hidden rules of our syntax. A proper language should then prevent us from logical mistakes (cf. 5.4731). In this way, we would at once have both avoided philosophical nonsense and understood transparently the functionality of language. The metaphysical interdiction would rest largely upon the transparency of the limits of what we can legitimately reach through our language. Through symmetry, the revisited Philosophy’s task would be to dig up the gram-

---

<sup>1</sup> An early version of this paper was orally presented in the 14<sup>th</sup> Congress of Logic, Methodology, and Philosophy of Science (CLMPS) in 2011, in Nancy, France. Here I use Tractatus for *Tractatus Logico-philosophicus*, PB for *Philosophische Bemerkungen*, WWK for *Wittgenstein und der Wiener Kreis* and Some Remarks for *Some Remarks on Logical Form*. All the decimals numbers in the text comes from the Tractatus.

tical surface of our language in order to uncover and reveal its profound and hidden syntax. This systematical exposure would mean the automatic suspension of metaphysics from the domain of legitimate discourse.

In *Some Remarks* - Wittgenstein's official return to Philosophy written in 1929 and deeply influenced by the *Tractatus* - we still clearly have the analogy between representation and projection, wherein the image systematically distorts what it represents. It seems that representation necessarily means a kind of distortion of what is represented. This is held as the price to be paid for the daily functionality of our language. But it does not protect us from metaphysical exaggerations. This was Wittgenstein's image of language and logic in his youth. In order to protect ourselves from philosophical absurdities, we have to undress language; to dig down into it, or to rescue it, or sublimate it, from such distortions. These are all distinct analogies which point to the common idea of a hidden ground to be brought to daylight through a logical analysis of language. The abandonment of this image of "logical excavation" is the definitive abandonment of *Tractatus* as a project (see 4.003 and Silva 2012).

Before that, we must however acknowledge a problem: in principle, can we really resolve all the tasks presented in the *Tractatus* with purely tractarian means? There are at least two interesting possible criticisms of the *Tractatus*. We can examine it externally through the eyes of Wittgenstein's mature Philosophy, namely by concentrating ourselves on the *Philosophischen Untersuchungen* (1953). In this way, we can try to investigate the extent to which Wittgenstein's problematic presuppositions and methods led him to the collapse of the project of his youth. For example, it would be important here to draw in doubt the pictorial nature of language, its rigid compositionality, or even its logical atomism, its compulsory demand for the exactness of our concepts or even the necessity of a strict determination of the propositional sense.

The second way of criticizing the *Tractatus*, corresponds to an internal critique of the Philosophy of Wittgenstein's youth. This strategy enables one to have a more precise vision of what was happening internally with *Tractatus'* conceptual architecture (without anachronism). It also leads to making the external critique more natural. In this way, we can investigate the continuity or concordance of topics throughout Wittgenstein's Philosophy, in spite of (or precisely because of) the later attempt to resolve internal problems found in the Philosophy of his youth. Moreover, we can clarify the richness

of context and internal indications within Wittgenstein's work. I believe that before we have a clear rupture in his Philosophy (arguably, a methodological one<sup>2</sup>), we have a natural development of some themes through a continuous debate of former conceptual and logical problems with decisive contrasts. There is no doubt, that a rupture is the natural consequence of the failure in executing the project of the application of logic. It is important here to emphasize that this (methodological) rupture is a *consequence* of this process of revising the tractarian project after the recognition of some limitations and not the *cause* of this mandatory revision.

Those limitations should have already been anticipated at the time of elaborating the *Tractatus*, for instance, in the rubrics presented in 2.0251. These problems (with space, time and colors) are not only interdependent, but they arise from two common presuppositions: i) the complete analysis paradigm and ii) the logical independence of the elementary proposition. This conflict is known as the famous problem of the exclusion of colors (6.3751): How can we express, for instance, the entailment "If a point in the visual field is red, then it cannot be blue" with formal tautologies? Or how can we interpret the exclusion "a point in the visual field is both red and blue" with contradictions? In what follows, I will defend that the abandonment of these paradigms (i and ii), which are incorporated in a peculiar and misleading image of our language's operation, represents the end of the tractarian project. This is a consequence of Wittgenstein had overlooked the distinction between exclusions by contradiction and distinctions by contrarieties at the time he was advocating his logical atomism.

---

<sup>2</sup> This methodological rupture is defended, for instance, by Hacker 1986, Hintikka and Hintikka 1986, Hilmy 1987, and Kienzler 1997, among others. My criticism about this kind of approach is due to my difficult in accepting that the change of Wittgenstein's thought has begun with a so general enterprise as the change of his philosophical method of analysis. This is rather a consequence than a cause of his Philosophy changes. Another crucial point: Some of Wittgenstein's way-outs to the Color Exclusion Problem (1929-30) are poor, in my opinion, because he did not recognize the need for distinguishing contrarieties from contradictions. I strongly refuse that this Color Exclusion Problem is a Wittgensteinian one. This a pervasive problem with philosophical history, which puzzled other influential authors as well. I cannot really understand why no one ever associated this sort of problem with the distinction contrariety and contradiction, Wittgenstein himself included. This "Wittgensteinian scholarship" is totally blind in relation to the discussion about logical relations captured by the square of opposition.

## Rediscovering the color exclusion problem

We cannot have the logical product of any two primitive propositions, because we cannot make the logical product of, for example, two propositions which ascribe two different colors to a same visual point. The ascription of colors or of any degree in a quality scale seems to bring the problem to different fields - extra-logical ones, in principle - or to bring it to a rich mosaic of empirical concepts and of analytical linkages. In this way this problem appeals essentially to truths about exclusions, which are traditionally accepted as synthetic or empirical ones and, at least not as logical ones, such as: “two bodies cannot simultaneously occupy the same spatial point” and “a single body cannot be in two distinct points simultaneously”.

Viewed rigorously, the truth table’s compositionality as a pattern for logical analysis was found to be insufficiently comprehensive for the (too) ambitious project of analyzing all empirical propositions. This is because of its lack of sensitivity in capturing logical subtleties, such as necessary material truths and contrary propositions arrangements, just as in the paradigmatic case of the ascription of a degree to empirical qualities. No empirical quality can have two or more degrees simultaneously. This ascription problem is a general case of the *Color Exclusion Problem*. No visual point can both be totally green and red. This *a priori* prohibition shows that there are indeed logical constructions that do not appeal to total truth-functions. Some logical connections do not submit to the truth-functional analysis. Some exclusions and implications go un-captured by the truth-functional paradigm, the hallmark of the tractarian logic. Although “The visual point *a* is totally green” and “The visual point *a* is totally red” make sense the conjunction between the both sentence doesn’t make sense. The same would happen with any ascription of degrees to empirical qualities, such as temperature, volume, length, weight, etc. The proposition “This table is three meters long” can either be analysed as “This table is one meter long, one meter long and one meter long”. It would mean trivially that the table would be one meter long. Nor as “This table is one meter long and two meters long”, which would be a clear nonsense.

Some empirical propositions are conceptually linked in such a way that they cannot be logically independent, so they have to occur in an extra-logical system of implications and exclusions – a system that appeal to empirical or synthetic intuitions. This demand is linked with the new conception of

logic that arises in the middle period of Wittgenstein's Philosophy. This logic could not be more strictly formal, neutral, complete, purely combinatorial – signature features paradigmatically embodied in the truth table notation. The logic in this period begins to depend on a great number of non-logical facts, which, in turn, has determined the review of many tractarian themes, chiefly the pictorial nature of language – the heart of its *Bildkonzeption*. A change in this truth-function paradigm in the propositional analysis imposed changes in the *Bildkonzeption*. This is responsible for the metaphysical conceptual ground for the propositional sense and for the bipolarity thesis (for further discussion, see Silva 2012).

The bipolarity provides the unique form of propositional exclusion in *Tractatus*. With any given proposition we would only have one and only one other proposition that can be totally outside of the former. For, as Wittgenstein maintains in passage 5.513: "(...) Jeder Satz hat nur ein Negativ, weil es nur einen Satz gibt, der ganz außerhalb seiner liegt." Here the limitations of tractarian logic are clear. Expression limitations appear in dealing not only with the colors mosaic (6.3751), but also with the entire opposition paradigm which can be encountered in the exclusion by contrariety, and not by contradiction. An empirical proposition can have many, possibly even infinite, negatives or propositions which are not completely outside of it. The phrase "not completely" is relevant here, because it shows a tension in systems of propositions: although some propositions belong to the same system, they exclude each other, but not in a radical way like the exclusion by contradiction. This possibility of multiple oppositions to a proposition is contrary to that which is expressed in the passage 5.513.

The *Color Exclusion Problem* points to a larger logical problem: the expressiveness of contrary propositions, elementary propositions which cannot be true together, but false. This makes us revise the extent to which logic must be more holistic sensitive to some indeed empirical arrangements, although not contingent ones. In fact, the conceptual arrangement of colors seems to carry or bring logic into the empirical world. Moreover, when we understand a proposition about colors, for instance, we have to presuppose the knowledge of all colors. This represents a holistic challenge to the truth functional approach to language<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> For a discussion towards the tension between holism and truth-functionality in the *Trac-*

This appeal to an empirical or phenomenal reality begins to appear in: “It is of course a deficiency of our notation that it does not prevent the formation of such nonsensical constructions, and a perfect notation will have to exclude such structures by definite rules of syntax” (*Some Remarks*, p. 171). The notation in question was the truth table or *W-F-Notation* or *Schema*, as Wittgenstein called it. The absurd construction was the conjunction of empirical propositions, which ascribe two different degrees to a single quality. Such propositions cannot be true together but can be false together. The contrariety of certain empirical arrangements cannot be expressed in compositional terms. This is a clear contrast to the thought expressed in the *Tractatus*. These propositions would indeed be elementary, though they exclude each other.

In the case of ascribing different colors to a particular visual or spatial point we can clearly see that one line (of a truth table) in the attempt to connect two of these propositions must have been excluded *a priori*. The line about the true conjunction of these propositions \_ that represents the possibility of the two being true together \_ must be ruled out, not due to its falsity, but due to its absurdity. The distinction between falsity and absurdity plays a decisive role here. The truth table notation has no sensibility to prevent certain absurdities or nonsense (compare it with 3.325). Either show it as a simple falsity or as a contradiction, which belongs to the symbolism. That comes from the restricted horizon of concatenation possibilities among color propositions. The truth table notation is a too permissive or democratic representational means of logical connections, because it is based on purely combinatorial procedure in distributing truth values. Some constructions has to be *ad hoc* prohibited. This appears in the example taken from discussions in the Vienna Circle:

Eine bestimmte Beschreibung sieht so aus: Eine Länge ist 25 m. Eine Unbestimmte Beschreibung wäre: Eine Länge liegt zwischen 20 und 30 m. Nun werden diese beiden Beschreibungen “p” und “q”. dann ist durch die Syntax der Worte “Länge” festgesetzt, dass unmöglich der erste Satz wahr und der zweite falsch sein kann, d.h. “p.~q” ist unerlaubt. (p. 91, WWK).

---

*tatus* is to be found in Silva 2013a. This conflict was overlooked by Wittgenstein as he acknowledges in the chapter VIII of PB.

Another line in the truth table, which represents a combinatorial possibility, does not “see” a special arrangement of propositions. And it can be no accident that these two examples here are precisely about colors and numbers, or in other words, about measurements.

The paragraph about the tractarian notation’s limitations, at the end of the article *Some Remarks* from 1929, is the beginning of *Tractatus’* epithets. This paper begins to recognize that not only all the problems were not solved but, furthermore, they were never to be solved according to the terms proposed in the *Tractatus*. Although the attempt to revisit and to improve it still seems clear and open as an attempt to coin another notation which could withstand nonsense and could mirror the deep rules of our language. But this time, the notation would not guide the analysis; rather, it would be a result of it: “Such rules [of syntax], however, cannot be laid down until we have actually reached the ultimate analysis of the phenomena in question. This, as we all know, has not yet been achieved.” (p. 171.)

The article *Some Remarks*, just as with the discussions with the members of the WWK and the agglomerated thesis in the PB organized for the obtainment of a scholarship in 1930 are important documents for they show Wittgenstein’s problems by this time with some ground points in *Tractatus*.

*Some Remarks*, WWK and PB can sufficiently show us the process of overcoming internal problems and attempt of saving the tractarian project, and how some improvements and changes were necessary. In these works, we can see that these repairs in the *Tractatus* led Wittgenstein to the reconstruction of his Philosophy of Logic, among other things. This fact is shown indirectly in the centrality of the Logic in *Tractatus*. It is as if a hole in the hull of his work brought the ship to its wreckage. The truth table was a (false!) bet that must have effected or at least must have guided this ideal of a purely neutral, combinatorial and syntactic logic. A “new logic” had to ultimately consider what was going on in the world, its *Wie*, and not only its *Was* (cf. 5.551, 5.557). The truth-functional analysis had to be completed and limited by the analysis of the constituents of elementary propositions, which could not contain only names – a fact which explicitly contradicts the *Tractatus* (cf 4.22, 5.55): “Falsch war an meiner Auffassung, dass sich die Syntax der logischen Konstanten aufstellen lasse, ohne auf den inneren Zusammenhang der Sätze zu achten” (WWK, p. 74).

## Anti-husserl

The syntactical possibility of the denial of any legitimate proposition makes Wittgenstein think of systems of propositions such as that of colors. As is clear from the discussions *Anti-Husserl* of the WWK, if I understand that “*a* is green” I must be able to understand also “*a* is not green”, and this implies or brings the whole system of colors with the exclusion by contrariety, “it is not green, so it may be red, yellow, blue ... “. If *a* is a point of the visual field, it must have a color, even if I do not know which color that is. The proposition “*a* cannot be green and red” has to be understood differently from the proposition “*a* is green”. For the denial of the first proposition is not possible due to a grammatical demand, as Wittgenstein defends in this discussion. In this sense, the urge for a synthetic *a priori* judgments, held for example in a *Phenomenology a la Husserl*, is taken by Wittgenstein as a merely verbal way-out. We only have two kind of propositions, the empirical ones and the grammatical (logical) ones, without the need for a third possibility, for the last ones guide normatively the horizon of the former.

On the other side, although the denial of “*a* is green” is possible, it brings us a explosion of (colors) alternatives, which does not fit the two possible alternatives in the tractarian horizon: concatenation and non-concatenation of elements. This combination of the possibility of negation with the need to make all propositions belong to systems becomes clear in the following argument organized in a section entitled *Liegt jeder in einem Satz System?* in the WWK. This passage appears immediately after a commentary by Weissman which states that the possibility of the negation presupposes, or brings with it, a logical space of possibilities. In this period, Wittgenstein suggests that this collapses and fragments itself into the notion of various propositional systems:

Es kommt darauf hinaus, ob das Zeichen “a” ein notwendiges Zeichen ist. Wenn es bloß den Satz “ $\varphi a$ ” gäbe, aber nicht “ $\varphi b$ ”, so wäre die Erwähnung von “a” überflüssig. Es würde genügen, “ $\varphi$ ” allein zu schreiben. Der Satz wäre also nicht zusammengesetzt. Das Wesentliche am Satz ist aber, dass er ein Bild ist und Zusammensetzung hat. Soll also “ $\varphi a$ ” ein Satz sein, so muss es auch eine Satz “ $\varphi b$ ” geben, d.h. Die Argumente von “ $\varphi()$ ” Bilden ein System. (...) Setzt aber “ $\varphi a$ ”

auch “ $\psi a$ ” voraus? Jawohl. Denn dieselbe Überlegung lehrt: Gäbe es zu “a” nur eine einzige Funktion “ $\phi$ ”, so wäre sie überflüssige; man könnte sie weglassen. Das Satzzeichen wäre also einfach und nicht zusammengesetzt. Er Bildet nicht ab. Zeichen, die entbehrlich sind, haben keine Bedeutung. Überflüssige Zeichen bezeichnen nichts.” Ergebnis: So viele Konstanten in einem Satz vorkommen, in so viele Dimensionen ist ein Satz variierbar. So viele Dimensionen hat der Raum, in dem der Satz liegt. Der Satz durchgreift den ganzen logischen Raum. Sonst wäre die Negation nicht verständlich (WWK, p. 90-91).

The arguments used here to a certain extent presuppose the metaphysics of symbolism in the *Tractatus* and its peculiar reading of Occam’s lema (cf. 3.328 e 5.47321). Waismann points this out when summarising Wittgenstein’s theses at the end of WWK:

Und so verhält es sich mit jedem sinnvoll gebrauchten Zeichen. Kommt das Zeichen “a” in dem Satz “fa” vor, so setzt das schon andere Sätze dieser Art, z.B. Den Satz “fb” voraus. Denn wenn es bloß den Sachverhalt fa gäbe, aber nicht den Sachverhalt fb, so wäre die Erwähnung von “a” überflüssige und überflüssige Zeichen bedeuten nichts. Dies zeigt, das jeder Satz in einem System von Sätzen liegt. (WWK, p. 261).<sup>4</sup>

Only by including  $p$  in a system of propositions can we cope with this explosion of contraries by understanding the negation of a proposition about colors or length, for example. The price to pay is that every negative proposition will generate an indefinite explosion of contraries - not only in the case of ascriptions of degrees<sup>5</sup> but in all propositions somehow. For

---

<sup>4</sup> See Silva 2012 for further discussion about what I call here holism in understanding the tractarian period, including the intermediate phase in the last chapter of this study. There the exegetical protagonism will be given to the passage 3.42 and not to the Occam motto; because the holism advocated is found more naturally in 3.42. But, although it is possible to take a holistic approach to the Occam motto, we need more interpretive steps because it is not straightforward.

<sup>5</sup> The idea of different degrees of exclusion within and among systems is introduced and explored in Silva 2013b.

instance, we have to think a kind of system of propositions about “ownership” as comprising of all the possible individuals of a domain in order to go from “This is not mine” to “this belongs to Mary or John or Louis etc.” In another example, in order to imply “John is reading” from “John is not swimming”, we have to think about a kind of system of propositions covering John’s alternatives of actions. We need, for example, to assume that John is always doing something, to make “John does not go jogging” refer indirectly to “John swims”, “John reads” etc., i.e., all such propositions are contrary to “John goes jogging.” As in the classic case of colors, these propositions cannot be true together, but they can be false together. And while the elementary propositions are meaningful, the junction of them is not. While the statements “John reads” and “John swims” are by themselves meaningful, the conjunction “John reads and swims” is not (supposing, of course, that these activities are indeed exclusive). Similarly, while both statements “point *a* is blue” and “point *a* is red” are by themselves meaningful, the conjunction of both is not.

The accent of the difference should be in the fragmentation of logical space: previously absolute, yet it has now many competitors. As in the PB 86 and in the heading “Anti-Husserl” in the discussions in the WWK, “I have no pain” places us in the framework of a “ruler of pain”, where having pain is one of its dashes. The proposition determines one of these dashes and requires the entire ruler. „„Schmerzen” heißt sozusagen der ganze Maßstab und nicht einer seiner Teilstriche. Dass er auf einem bestimmten Teilstrich steht, ist nur durch einen Satz auszudrücken.” More generally: The tractarian paradigm of substitution (*Vertretung*) does not disappear, but must be refined in the direction of the logical complexity required to actually be able to represent facts or phenomena.

## **Die welt ist rot**

On December 25th 1929, Schlick asks Wittgenstein about the extent to which the belonging of a color to a color system is an empirical or logical question. This discussion can be read under the rubric *Die Welt ist rot* presented in WWK. To introduce the discussion Schlick proposes the following thought experiment: Could a person who has lived his whole life locked in a completely red room claim “the world is red”? Could he maintain that

he only sees red, without ever having had contact with other colors or with extensions of the room? Wittgenstein then shifts the question to the linguistic presuppositions of such a statement. The question is not whether “the world is red” is true or not, but if it makes sense or even if this utterance can be expected. It is about the system of space and of color, which would give sense to such descriptions. Wittgenstein replies that for this person to make this statement he must know that he is in a room. So he should know through the syntax or system of space that this room should have extensions, that is, that there is a continuity of this “world”. And that understanding certainly does not come from experience, as it comes from the syntax of the space which is *a priori*, and therefore logical. Wittgenstein continues:

Hat nun die Frage einen Sinn: Wie viele Farben muss jemand erlebt haben, um das System der Farben zu kennen? Nein! (Nebenbei: Eine Farbe denken, heißt nicht: die Farbe halluzinieren.) Hier bestehen zwei Möglichkeiten: a) Entweder ist seine Syntax dieselbe wie unsere: rot, röter, hellrot, gelbrot usw. Dann hat er unser ganzes Farbensystem. b) Oder seine Syntax ist nicht dieselbe. Dann kennt er überhaupt nicht eine Farbe in unserem Sinn. Denn wenn ein Zeichen dieselbe Bedeutung hat, muss es auch dieselbe Syntax haben. Nicht auf die Menge der gesehene Farben kommt es an, sondern auf die Syntax. (so wie es nicht auf die “Menge Raum” ankommt.) (WWK, p. 65).

Schlick’s question seems to be the ideal ground for the development of the ideas of systems of propositions emerged from the natural development of the notion of logical space and the *Color Exclusion Problem* through the function of denial. This question seemed so central to Wittgenstein, that he in January 1930 returned to the theme to illustrate the idea that every proposition is necessarily embedded in a system of propositions. To understand a proposition is to understand a whole system of propositions in which it is inserted. By the contrapositive, unless we understand this system, we cannot understand the proposition. This is no longer only in the case of statements about color or gradation empirical of qualities - cases, as we have seen, of exclusions by contrariety. After 1929, this is the case for any proposition. This is what I call here semantic holism:

Ich komme noch einmal auf die Frage von Prof. Schlick zurück, wie es wäre, wenn ich nur die Farbe Rot kenne. Darauf ist folgendes zu sagen: Wäre alles, was ich sehe, rot, und könnte ich das beschreiben, so müsste ich auch den Satz bilden können, dass es nicht rot ist. Das setzt bereits die Möglichkeit anderer Farben voraus. Oder das Rot ist etwas, das ich nicht beschreiben kann \_ dann habe ich auch keinen Satz, und dann kann ich auch nichts verneinen. In einer Welt, in der das Rot quasi dieselbe Rolle spielt wie die Zeit in unserer Welt, gäbe es auch keine Aussagen von der Form: Alles ist rot, oder: Alles, was ich sehe, ist rot. Also: Sofern ein Sachverhalt vorliegt, kann er beschrieben werden, und dann setzt die Farbe Rot ein System von Farben voraus. Oder Rot bedeutet etwas ganz anderes, dann hat es keinen Sinn, es eine Farbe zu nennen. Dann kann man auch nicht davon sprechen (WWK, p. 88).

Here the argument becomes clear: if I can say that “the world is red,” I can say that “the world is not red,” because to say something brings together the (legitimate syntactic) possibility of its negation. Following from the *Tractatus*, if I say “the world is not red,” then I have to also be able to say “the world is then blue or yellow or green ...”. These propositions would be syntactically plausible and therefore meaningful. Understanding red presupposes, or brings with it, the existence of other colors.

A color presupposes, or brings with it, the system or logical network in which it is inserted. As Wittgenstein categorically stated in WWK: “Der Satz durchgreift den ganzen logischen Raum” (p.91), otherwise we would not be able to understand the negation of propositions. Evoking and developing the sense of the passage of the *Tractatus* 3.42. There we have exactly the same proposition: “Der Satz durchgreift den ganzen logischen Raum”.

This sentence is translated into English by Pears and McGuinness as “the force of a proposition reaches through the whole of logical space. “To reach” is much more neutral and elegant than “durchgreifen” which is used in more energetic and dramatic contexts. In German, “durchgreifen” is used, for example, to mean a comprehensive, effective and fundamental intervention in a field (by the police, perhaps). Moreover “reaching” allows an external or visual distance of movement, as a movement propelled from outside to achieve something that is somehow distant. Thus, perhaps the word

“permeate” would be a better translation, but it is also not quite appropriate because is still non-violent.

The proposition permeates all the logical space. There is no object without a logical space of possibilities where this object is inserted. There is no proposition outside of a system of propositions where it is inserted. We may extend this feature to all propositions as we try to defend holism as a more adequate interpretation of this phase of Wittgenstein’s thought, as indicated by the discussions going on WWK. This notion of logical dependence of all individuals of a complex is already being prepared in the ontology of the *Tractatus*. And, as we have seen, it causes a sort of collision with theses of logical independence<sup>6</sup>. In fact, taking this holistic interpretation seriously, we should already be able to see, from the tractarian ontological part, Wittgenstein’s theses about the linguistic part and vice versa. This is also confirmed with the problems. Everything goes in the *Tractatus* as each level (be it ontological, logical or semantic) had concentrated all the theses in itself and also all problems tackled by Wittgenstein in his youth.

For example, the secondary literature presents the *Color Exclusion Problem* in the passage 6.3751, when we cannot sublimate the kind of exclusion of a color system with the crude tractarian logic of tautologies and contradictions. We can anticipate this problem earlier than that, when Wittgenstein says in 5.513 that: “Jeder Satz hat nur ein Negativ, weil, es nur einen Satz gibt, der ganz außerhalb seiner liegt”, which relates to exclusions by contradiction but not by contrariety. Strictly speaking, if we combine passage 2.0131 with passage 2.061, we can see that the ground for the *Color Exclusion Problem* is already prepared in the tractarian ontology as well (see Silva 2011 and 2013a). When Wittgenstein deals with a logical space of colors, a logical space of sound and of objects of the touch, which assumes that an object has to have a color, that a sound has to have a frequency or pitch, and that an object of touch has to have a hardness, he shows us that an object of our experience has indeed to be an inhabitant of several systems or combinatorial logic spaces.

What Wittgenstein does not realize there, is how this statement will collide with the thesis about the logical independence of state of affairs. If

---

<sup>6</sup> Soutif 2013 and Silva 2013a acknowledge and discuss this tension too. Although they use different approaches, their results are compatible.

I know that a sound has, for example, the pitch “a”, I then understand the fact that this sound does not have the same pitch “a” is possible. Similarly, as with the example of the “red world”, one must be able to understand the alternatives. Therefore, one must comprehend the possibility of the fact of this sound having a pitch “b” or the pitch “c” and so on ... that is, all other possible degrees provided for pitches. We know that these states of affairs are negative. Although they may not be present in the world they should be possible. We also know that the actuality of one necessarily excludes - not by contradiction but by contrariety - the actuality of another state of affairs. So in this part we have here the ontological problem that will appear later in passage 6.3751, which brings up the inability to analyze these facts or propositions in terms of exclusions by contradiction. The bet is that these exclusions should be sublimated in the analysis of our propositions, but that they cannot be reduced to truth-functional parameters, compositional ones. As we have seen the problem is postponed, but not resolved.

## Conclusion

In PB § 83, Wittgenstein admits he could had seen this problem about colors and about more refined exclusions within systems already in the *Tractatus*. He does not mention the passage 2.0131, but it is highly probable that he has precisely this one in mind. The seed of the collapse of the logic of the *Tractatus* was already planted there, in its ontology, and this included showing the inadequacy of its notation:

Der Begriff des “Elementarsatzes” verliert jetzt überhaupt seine frühere Bedeutung. Die Regeln über “und”, “oder”, “nicht” etc., die ich durch die W-F-Notation dargestellt habe, sind *ein* Teil der Grammatik über diese Wörter, aber nicht die *ganze*. Der Begriff der unabhängigen Koordinaten der Beschreibung: Die Sätze, die z.B. durch “und” verbunden werden, sind nicht voneinander unabhängig, sondern sie bilden ein Bild, und lassen sich auf ihre Vereinbarkeit oder Unvereinbarkeit prüfen. In meiner alten Auffassung der Elementarsätze gab es keine Bestimmung des Wertes einer Koordinate; *obwohl meine Bemerkung, dass ein farbiger Körper in einem Farbenraum ist etc. mich direkt hätte dahin bringen können*. Eine Koordinate der Wirk-

lichkeit darf nur einmal bestimmt werden. Wenn ich den allgemeinen Standpunkt darstellen wollte, würde ich sagen: „Man darf eben über eine Sache nicht einmal das eine und einmal das andere sagen“ Diese Sache aber wäre die Koordinate, der ich einen Wert geben kann und nicht mehr. (p. 111, my italics).

Here we have clearly a kind of *mea culpa*, articulated with problems with measurements and spatial intuitions, with the possibility of non-truth-functional operators and the limitations of expressibility of the tractarian notation. Therefore, the *Color Exclusion Problem* that is traditionally handled by the secondary literature in 6.3751 can already be seen when we conjugate this passage about the belonging of objects in a space of possibilities with the 2.061 passage, also from the ontological part, which says that states of affairs must be independent of each other. Here it is not directly about a ban of the empirical-metaphysical form of “an object can not be in various states of affairs simultaneously”, but *prima facie* a ban on logic, “an object must have a color, and only one, that is, if it is green, it cannot be red, blue... “If a tangible object must have a hardness, then other hardness values are excluded”. “A musical note must have a pitch, so other pitches must be logically excluded”. There is no room for another value.

It is remarkable that with these examples of the tractarian ontology we already have counterexamples to the thesis of the logic independence of elementary propositions (here, states of affairs). The *Color Exclusion Problem* is a logical problem that permeates the language and the ontology of the *Tractatus*. It is not, therefore, only a problem with the expressiveness of exclusions by contrariety in terms of truth-functionality. When we consider this problem as logical, we easily pass to its ontological part or linguistic aspect. When we already see this problem in the tractarian ontology, we can notice that it is a more general, structural problem. How should we harmonize the requirement that to be a thing (*i.e.* a name or an object) is to belong to a structure of things (*i.e.* propositions or state of affairs) with the bet that these elementary structures must be logically independent, that is, they must not exclude or implicate each other? This shows that this tension should naturally culminate in the theses of Wittgenstein’s middle period, *i.e.*, these primitive structures (propositions, state of affairs) should no longer be independent, they should compose, then, systems of structures (systems of

propositions, categories). And Logic should not anymore then take care of itself. Or better: to the question whether the logic could take care of itself, the answer should be a bold and straightforward: no.

## References

HACKER, P. *Insight and illusion: themes in the Philosophy of Wittgenstein*. Oxford: Clarendon Press, 1986.

HILMY, S. S. *The later Wittgenstein. The emergence of a new philosophical method*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

HINTIKKA, M. B.; HINTIKKA, J. *Investigating Wittgenstein*. Oxford: Blackwell, 1986.

KIENZLER, W. *Wittgensteins Wende zu seiner Spätphilosophie, 1930-1932. Eine historische und systematische Darstellung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

SILVA, M. Wittgenstein, cores e sistemas: aspectos lógico-notacionais do colapso do Tractatus. *Analytica*, Rio de Janeiro, v. 15 n. 2, p. 229-264, 2011.

\_\_\_\_\_. *Muss Logik für sich selber sorgen? On the Color Exclusion Problem, the truth table as a notation, the Bildkonzeption and the Neutrality of Logic in the Collapse and Abandonment of the Tractatus*. PhD Thesis. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2012.

\_\_\_\_\_. Holismo e verofuncionalidade: sobre um conflito lógico-filosofico essencial. *Philosophos*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 167-200, Jul./Dez., 2013.

\_\_\_\_\_. On degrees of exclusion within and among systems. *Argumentos*, Fortaleza, ano 5, n. 10, p. 151-166, Jul./Dez. 2013b.

SOUTIF, L. Simplicity or singularity? Two conceptions of object in the Tractatus logico-philosophicus. *Revista Argumentos*, Fortaleza, n. 10, p. 97-110, 2013.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Bemerkungen*. Werkausgabe Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

\_\_\_\_\_. *Some Remarks on Logical Form*. Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes, Knowledge, Experience and Realism, Londres: Blackwell Publishing on behalf of The Aristotelian Society. 1929. p. 162-171. v. 9.

\_\_\_\_\_. *Tractatus Logico-philosophicus. Tagebücher 1914-16. Philosophische Untersuchungen*. Werkausgabe Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

\_\_\_\_\_. *Wittgenstein und der Wiener Kreis*. Werkausgabe Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

Data de registro: 19/06/2013

Data de aceite: 23/04/2014

## AS APORIAS DA DIDÁTICA EM DELEUZE E SPINOZA

*Ulysses Pinheiro\**

### Resumo

Em 1968, Gilles Deleuze redigiu dois de seus livros mais importantes, *Diferença e repetição* e *Spinoza e o problema da expressão*. Apesar de a questão do aprendizado ser central no primeiro, ela não aparece – pelo menos, não explicitamente –, no segundo. Veremos, porém, que essa questão desempenha um papel relevante na filosofia spinozana, inclusive no Spinoza “de Deleuze”, ou seja, aquele que emerge à luz dos problemas formulados pelo filósofo francês para construir sua apropriação do pensamento spinozano.

**Palavras-chave:** Deleuze. Spinoza. Pedagogia.

### Abstract

In 1968, Gilles Deleuze wrote two of his most important books, *Difference and Repetition* and *Spinoza and the Problem of Expression*. Even if the question of learning is central in the former, it does not appear – at least, not explicitly –, in the latter. It will be shown, however, that this question plays a relevant role in the philosophy of Spinoza, including in “Deleuze’s” Spinoza, i.e., the one that emerges illuminated by the problems formulated by the French philosopher in order to construct his appropriation of Spinozistic thought.

**Keywords:** Deleuze. Spinoza. Pedagogy.

No Capítulo III de *Diferença e repetição*, a questão “O que significa ‘aprender’?” serve como título de sua penúltima seção. Na verdade, trata-se propriamente de sua conclusão, pois a seção seguinte limitar-se-á a recapitular o que foi exposto antes. A questão do aprendizado é, portanto, seu ponto culminante, para onde fluem todas as suas linhas argumentativas. No Capítulo III, Deleuze elabora a noção de “imagem do pensamento”,

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* ulyssespinheiro@gmail.com

expressão que, no contexto dessa obra, designa o conjunto de pressupostos assumido de forma não-tematizada por uma certa visão corrente do que significa “pensar” – visão essa que, segundo o autor, está presente em boa parte da história da filosofia, até o ponto de constituir o sentido mesmo dessa disciplina, *pelo menos até certo ponto*. Dentre esses postulados, o que mais nos interessa aqui é o primeiro, que Deleuze denomina o “princípio da *cogitatio natura universalis*”; tomando-o simultaneamente como *começo e fundamento* (ou seja, princípio) da “imagem do pensamento” a ser criticada, esse Capítulo, que tematiza justamente o que significa *começar* a filosofar, tentará estabelecer em que medida os *começos* coincidem com os *princípios*. De acordo com esse primeiro postulado, o ponto de partida da filosofia consiste, em suas palavras:

na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma *boa vontade do pensador* e de uma *natureza reta do pensamento* (DELEUZE, 1988, p. 218).

O *problema* do começo da filosofia pode, então, ser formulado a partir do abandono desse primeiro postulado: como é possível uma educação para a Filosofia sem supor um desejo natural pela verdade, decorrente ele mesmo de uma *afinidade* entre o pensamento e a verdade?

A resposta apresentada na seção intitulada O que significa ‘aprender’? é clara: todo aprendizado autêntico (podemos dizer, o aprendizado visto de uma perspectiva transcendental) é uma *violência* feita ao pensamento pelo conflito de suas faculdades. Eis aí uma ideia recorrente de Deleuze, retomada de Nietzsche (mas também de Schelling): pensar é o fruto de uma disciplina, de um adestramento (isto é, de uma *cultura*); é só quando o pensamento se encontra sob o máximo de submissão, coagido por forças que o aniquilam, no risco iminente da destruição, que uma ideia nova é gerada. Aprender é, pois, *longo e paciente* exercício de um confronto. Voltaremos em breve à questão do *tempo* requerido pelo aprendizado; por ora, nos concentremos em determinar a *natureza* desse confronto.

O que violentamente força cada uma das faculdades a pensar aparece sob a forma de um *problema* teórico-prático – ou, dito de outra maneira, aparece

como um signo que deve menos ser *interpretado* do que desenvolvido (a interpretação é descartada porque a atividade hermenêutica supõe, de forma indevida, que os signos são frutos de uma *intencionalidade* subjetiva, quando, na verdade, eles são o que *constitui* a subjetividade). *Desenvolver* um signo, por sua vez, não é propriamente uma atividade, algo que um sujeito *faz*, mas antes uma *contemplação* passiva: em *Diferença e repetição*, Deleuze dá o nome platônico de “Ideia” a essa contemplação do problema. O que é contemplado é um conjunto de singularidades a partir das quais uma individualidade qualquer emerge. É por pensar a singularidade como condição de possibilidade da individualidade que Deleuze caracteriza sua filosofia como sendo uma investigação “transcendental”: o que é contemplado na Ideia é a gênese de uma identidade a partir de diferenças irreduzíveis presentes nas múltiplas singularidades que a constituem. O “problema” não designa, portanto, uma carência subjetiva de conhecimento, mas sim a positividade virtual copresente ao que existe atualmente (SASSO; VILLANI, 2003, p. 289). Se o próprio mundo, entendido como a unidade inextricável de atualidade e virtualidade, é o problema, então cabe à Filosofia menos solucioná-lo do que formulá-lo, isto é, constituir um mundo através da enunciação de um problema, contemplando as singularidades que só tardiamente, no nível da representação, se articulam como identidades fixas. Do ponto de vista da representação de identidades fixas, as diferenças não são entendidas positivamente, mas apenas como negações determinadas relativamente a elas – ou seja, como manifestações derivadas, segundas. Um ponto importante surge aqui: se o problema é colocar o problema (SASSO; VILLANI, 2003, p. 290), então a filosofia, que se dedica a formulá-lo, revela-se como uma *tarefa infinita*. O problema é aquilo que, sendo o “fora” do pensamento, o força a pensar e, por isso mesmo, permanece sempre inesgotável. Esse “fora”, por sua vez, não deve ser compreendido como a reintrodução de uma entidade transcendente qualquer, mas como o que é envolvido pelas dobras do pensamento e da linguagem em um plano de imanência – dito de outra maneira, o “fora” é sempre um limite posto no e pelo pensamento, limite esse do qual ele sempre se aproxima sem jamais alcançá-lo.

Aqui, podemos certamente ser tomados por uma espécie de *vertigem*; afinal, se o problema da aprendizagem da filosofia constitui o cerne da própria filosofia, não sendo ela mesma nada além do que esse problema desenvolvido infinitamente, ao mesmo tempo parece ser impossível ensi-

ná-la. Particularmente, parece ser impossível haver algo como uma *didática para a Filosofia*, pois uma ciência que tratasse de determinar os métodos para produzir conceitos teria de pressupor a “naturalidade” do próprio pensamento, de tal forma a *moldar* essa “capacidade natural” de acordo com o que ela conseguir determinar previamente acerca dessa “natureza”. Ou seja, ao abandonarmos o primeiro postulado da “imagem do pensamento”, o que abandonamos ao mesmo tempo foi a possibilidade de determinar um método qualquer para adestrá-lo (embora não tenhamos, com isso, abandonado a ideia mesma de adestramento) e tal impossibilidade é apenas o outro nome do infinito que mede a dimensão do campo filosófico<sup>1</sup>.

Diante disso, é preciso não cair na tentação de propor uma saída fácil, que pretenda se desviar da tensão colocada por esse problema, em um gesto “tolerante” em sua anarquia só aparentemente contestadora, mas que na realidade é apenas autoindulgente ao extremo. Essa saída fácil quer justamente *evitar o problema*, reduzindo o pensamento pedagógico de Deleuze à mera banalidade de palavras de ordem vazias, tais como: “Nada de receitas prontas, que cada professor de filosofia dedique-se a criar conceitos!”. Ora, se Deleuze não está dizendo essa trivialidade, se a impossibilidade da didática não se resume a um apelo ingênuo à “criatividade” dos professores, então a filosofia deleuziana *deve* poder nos guiar na formulação do problema que envolve a complexa noção de “criação de conceitos”.

Um guia nesse território pode bem ser a *prática pedagógica* do próprio Deleuze, primeiramente como professor do Liceu no interior da França e depois como professor universitário, na Sorbonne em Lyon e, finalmente, em Vincennes. Entenda-se bem: não se trata aqui de contrapor a “teoria” à “prática” de Deleuze, de modo a extrair dessa última uma espécie de *controle*

---

<sup>1</sup> A escrita de Deleuze revela-se acerca desse ponto como um eco do que Maurice Blanchot escrevera anos antes: “As ações humanas não podem, porém, acontecer no infinito: todas elas pressupõem um mundo finito, um começo e um fim claramente determinados” (BLANCHOT, 2010, p. 257). Nesse contexto, é o infinito que se revela como muito pouco e que arruína toda possibilidade de ação: “A influência do escritor está ligada a esse privilégio, o de ser senhor de tudo. Mas ele é senhor apenas de tudo, só possui o infinito, o finito lhe falta, o limite lhe escapa. Ora, não agimos no infinito, não realizamos nada no ilimitado, de maneira que, se o escritor age bem realmente produzindo essa coisa real que se chama livro, desacredita também, com esse ato, qualquer ato, substituindo o mundo das coisas determinadas e do trabalho definido por um mundo onde *tudo é agora* dado...” (BLANCHOT, 1997, p. 305).

empírico para a primeira ou de *modelo* a ser emulado. A prática pedagógica a ser examinada deve ser compreendida, ao contrário desse modelo moralizante-positivista, sob um duplo registro: em primeiro lugar, como um conjunto de *discursos* sobre o ensino da Filosofia (discursos de Deleuze, de seus alunos e orientandos, de seus colegas e superiores hierárquicos nas instituições de ensino, etc.); em segundo lugar, como a expressão de uma concepção de filosofia que não separa teoria e prática em dois campos distintos.

Começamos, como convém, *pelo fim*. Quando chegou à Universidade de Vincennes, em 1970, o Departamento de Filosofia ainda encontrava-se no auge das disputas ideológicas que reverberavam maio de 68; nesse período, as aulas de Deleuze eram frequentemente interrompidas por grupos de estudantes maoístas, que identificavam em sua teoria um retrocesso burguês inaceitável no ambiente livre das assembleias permanentes de então. Em um desses confrontos, reportado por um de seus alunos na época, um membro do grupo maoísta o interpela energicamente; eis o que o jovem revolucionário lhe diz nessa ocasião: “Bom, Deleuze, é muito agradável o que você faz, mas você fala sozinho diante de uma plateia de admiradores subjugados! Veja a corte que tem diante de você. Eles estão de boca aberta! Não dizem nada! É essa sua prática. Defina para nós sua prática”<sup>2</sup>. As reações de Deleuze chegavam no máximo à ironia: ele nunca perdeu a calma com os estudantes que o confrontavam. Mas, de fato, o *conteúdo* do curso inicial que ele ministrou entre 1970 e 1971, naquela Vincennes efervescente, estava afastado das práticas vitais dos estudantes de então: ele versava sobre a “Lógica de Spinoza” (DOSSE, 2010, p. 286)<sup>3</sup>. O *estilo* do curso também era pouco usual para os ares da época, aproximando-se mais daquele que era comumente adotado na vetusta Sorbonne: ao invés de uma aula interativa, dialógica, Deleuze insistia, apesar das constantes interrupções, em manter o registro de uma “aula magistral”, o que corresponde, na França, a um curso desenvolvido como uma série de palestras formais, ou seja, um discurso que emana de uma fonte determinada, e que percorre uma só direção assimétrica, do mestre para os alunos. É verdade que Deleuze algumas vezes refere-se aos primeiros anos em Vincennes como uma espécie de festa permanente – por exemplo, ainda em 1973, mas já com certo olhar retrospectivo,

<sup>2</sup> Depoimento de Philippe Mengue reportado em Dosse (2010, p. 301).

<sup>3</sup> E também sobre “Lógica e desejo”.

ele afirma, na famosa *Carta a um crítico severo*: “falei porque o desejava muito, fui apoiado, injuriado, interrompido, por militantes, falsos loucos, loucos de verdade, imbecis, gente muito inteligente, era uma farrá viver em Vincennes” (DELEUZE, 1992, p. 19). Esse contexto polêmico contra o “crítico severo” pode explicar, em certa medida, a ênfase que essa *Carta* dá aos aspectos positivos da estrutura pedagógica liberal de Vincennes, especialmente se comparada à rigidez e hierarquia das relações de ensino tradicionalmente vigentes na França. Estrategicamente, as características peculiares dessa instituição de ensino serviam para ele como uma maneira de resistir ao academicismo e à preponderância da história da filosofia na universidade francesa. Entretanto, há uma razão mais profunda para esse elogio da multiplicidade que ultrapassa o contexto institucional da época: como veremos adiante, o elogio da heterogeneidade do público (composto por estudantes de filosofia, mas também por artistas plásticos, médicos, psiquiatras, cineastas, pessoas sem nenhuma formação etc.) é um elemento essencial de sua compreensão do processo de aprendizagem. Será importante notar, particularmente, que tal multiplicidade não se justifica nunca em nome de uma *troca* comunicativa qualquer entre mestre e discípulos – em especial, não se tratava de “ouvir” os estudantes, ser sensível a suas demandas, mas bem justamente o contrário<sup>4</sup>.

Antes disso, porém, nos desloquemos para uma avaliação da atividade docente de Deleuze feita a partir de um ponto de vista mais afastado dos acontecimentos turbulentos do início da década de 1970. Esse olhar é lançado por Deleuze quando ele *já tinha se afastado da atividade do magistério*, no ano seguinte a sua aposentadoria, que aconteceu em 1987, na famosa entrevista, disponível em vídeo, concedida a sua amiga Claire Parnet, e conhecida como *O abecedário de Gilles Deleuze* (DELEUZE, 1996). Na letra “P” de Professor, Parnet lhe pergunta por que apesar dos constantes questionamentos com relação à estrutura pedagógica dos cursos tradicionais de filosofia, ele sempre ministrou suas aulas no estilo “magistral”. Vendo a reação de

---

<sup>4</sup> No *Abécédaire* (DELEUZE, 1996), Deleuze conta que seus alunos inventaram um “sistema”, que consistia em lhe passar notas sobre a última aula, nas quais se assinalavam os pontos sobre os quais seria bom voltar, por não estarem muito claros. Deleuze afirma gostar muito desse sistema, pois eles indicavam que os alunos haviam tomado tempo para pensar nos problemas do curso, mas, *en passant*, acrescenta que nunca atendia a esses pedidos.

Deleuze no filme, notamos um certo desconforto com a pergunta, acompanhado da admissão um tanto constrangida dessa sua prática. Nos interessa menos aqui retratar um Deleuze acuado diante de uma pergunta mais difícil do que entender *positivamente* sua preferência por esse modelo de curso – e, mais do que uma “preferência”, esclarece o próprio Deleuze em seguida, trata-se de algo sobre o qual ele *não tinha escolha*. Ou seja, tratava-se de um estilo ligado *necessariamente* à sua concepção de filosofia. Ele começa sua resposta por uma espécie de gaguejar<sup>5</sup> que, ao invés de exprimir uma negação do que foi dito, manifesta-se como sua afirmação reiterada, como que querendo escapar de si mesma: “Sim, sim, sim”, diz ele, sugerindo em seguida que seria preciso inventar uma outra palavra diferente de “magistral” para caracterizar sua atividade docente, pois tal palavra estava muito ligada à estrutura burocrática das instituições de ensino tradicionais – mas é significativo que essa palavra, pelo menos na entrevista, *não seja encontrada*. O mais próximo de uma palavra que substituísse o termo “magistral” que ele consegue sugerir é a expressão “concepção musical de um curso”. Não se interrompe uma música: é preciso contemplar numa só duração tensa todo o conjunto, de tal modo que as partes se esclareçam umas às outras, retrospectivamente. É por isso, diz Deleuze, que todas as interrupções, e particularmente as perguntas, sempre lhe pareceram “estúpidas” – elas equivalem a pedir a uma orquestra para interromper a execução de uma sinfonia, de tal modo que pudéssemos melhor compreender um de seus movimentos. Ou seja, as perguntas – e, em geral, toda e qualquer interação comunicativa ocorrida na sala de aula – partem do modelo segundo o qual a aprendizagem se dá a partir de uma “*cogitatio natura universalis*”, de um “diálogo” composto por teses e objeções que tornasse a aula uma dialética entre professor e aluno; uma pergunta, no contexto da aula, supõe que mais importante do que o *problema* é a solução, reduzindo assim a relação de aprendizagem a uma falta – a ignorância – que se trataria de suprir. Há, além disso, um segundo aspecto da aula ressaltado por Deleuze nessa entrevista, também ele ligado à sua *duração*: como sua aula, dada uma vez por semana,

<sup>5</sup> “Gaguejou” é, como sabemos, o título de um dos ensaios sobre literatura que Deleuze publicou em *Crítica e clínica*. Trata-se, nesse texto, de examinar os casos em que “a gagueira já não incide sobre palavras preexistentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta; estas já não existem separadas da gagueira que as seleciona e as liga por conta própria” (DELEUZE, 1997, p. 122).

dura cerca de duas horas e meia, é impossível que ela seja *compreendida* inteiramente por todos os presentes. Ao invés disso, a aula é apreendida diferentemente pelos diferentes grupos de alunos, numa espécie de atenção fluante, que ora se concentra aqui – digamos, nos arquitetos presentes – e ora ali – por exemplo, nos filósofos. Pela mesma razão, um curso inteiro é uma totalidade que se estende através de intervalos regulares e que *não pode* ser inteiramente sintetizado.

Cabe ressaltar que essa “concepção musical de um curso” envolve, em suas duas características principais, o conceito de *duração*. Ora, esse último é um elemento essencial do bergsonismo de Deleuze. De fato, é ele que, em *Diferença e repetição*, explica os dois conceitos que formam seu título. O curso é, assim, uma peculiar síntese do tempo, mas que, para ser compreendida em sua dimensão propriamente pedagógica – isto é, como indutora de aprendizado – deve ser pensada a partir de seu aspecto propriamente ontológico, a “terceira síntese do tempo”, na qual o conceito de *repetição* ganha sua determinação plena, a saber, como o *eterno retorno da diferença*. Ou seja, só quando o copertencimento de *diferença e repetição* for manifesto na prática pedagógica, poderemos entender mais precisamente a ideia deleuziana de “criação de conceitos” no contexto do aprendizado.

A referência à prática pedagógica de Deleuze pode ser, novamente aqui, útil. Ainda na entrevista a Parnet e ainda em “P” de Professor, Deleuze insiste em informar que os dias que precediam sua aula semanal eram dedicados a uma intensa “*répétition*”; em francês, essa palavra designa, nesse contexto, um treino – poderíamos traduzi-la pela palavra “ensaio”, como quando nos referimos a um “ensaio teatral”. Mas é significativo – embora o próprio Deleuze não chame a atenção para esse fato – que ela seja a mesma palavra que designa a “terceira síntese do tempo”, na qual o que é “repetido” é a diferença. Parnet chega a manifestar certa surpresa, perguntando-lhe se ele *literalmente* “ensaiava” sua aula diante de um espelho. Deleuze esclarece que não se tratava disso, que a “*répétition*”, no caso de uma aula, tem suas especificidades diante da “*répétition*” do teatro. Em suas longas preparações para a aula, diz Deleuze, tratava-se sempre de “colocar na cabeça” (“*mettre dans la tête*”) todo o conteúdo da aula, de tal modo que, somente então, algo de novo poderia ser produzido na sua “repetição” diante dos alunos – ele usa, para designar esse momento de surgimento do novo, a palavra “*inspiration*” (“*inspiration*”). Normalmente, Deleuze não lia a aula, nem ao

menos consultava suas fichas preparatórias, mas o que ele dizia tampouco era fruto de uma espécie de improvisação momentânea – ao contrário, era só porque se tratava de “repetir” o que fora preparado através de uma intensa *disciplina* que podia haver interesse e novidade. Como ocorre no caso da arte, o que está em jogo na aula é a junção de uma aparente espontaneidade, conduzida, no entanto, sob a mais estrita *necessidade* e rigor.

A referência a Spinoza impõe-se naturalmente neste momento, pois sua filosofia trata justamente da junção indiscernível entre necessidade e liberdade. Como vimos, o livro *Spinoza e o problema da expressão* foi escrito no mesmo ano de *Diferença e repetição*: o primeiro era a “tese complementar” de seu doutoramento, enquanto o segundo correspondia a sua “tese principal”. Ora, apesar de o livro sobre Spinoza não mencionar o problema da educação, a coincidência, não só de data, mas de suas condições de produção, indica que há uma reverberação essencial entre ambos – uma mesma *duração* as perpassa, e uma pode ser vista como a contraparte virtual da outra. No entanto, a correlação da figura de Spinoza com o problema da educação só é explicitamente feita por Deleuze dois anos mais tarde, em seu livro *Spinoza. Filosofia prática e, mesmo assim, apenas en passant*. É interessante notar que essa relação não é tematizada diretamente a partir da teoria de Spinoza, mas antes a partir de sua *prática* – embora essa distinção entre “teoria” e “prática”, como vimos, não possa ser estritamente mantida (portanto, as mesmas advertências metodológicas feitas acima devem ser retomadas aqui<sup>6</sup>). Deleuze menciona dois acontecimentos que relacionam Spinoza à prática pedagógica: o primeiro deles ocorreu em 1663, quando ele recebeu em sua casa um jovem estudante da Universidade de Leyden, ao qual ensinava a filosofia cartesiana; o segundo episódio aconteceu dez anos depois, e poderia ser antes caracterizado como um evento negativo, um não-acontecimento: trata-se da recusa de Spinoza de aceitar o cargo de professor na Universidade de Heidelberg. Nas duas ocasiões, a relação de Spinoza com o ensino da filosofia é atravessada por uma espécie de recusa ou mesmo repulsa. Será que um exame mais atento desses dois eventos – e, através deles, do modo pelo qual ambos exprimem

---

<sup>6</sup> O primeiro capítulo de *Spinoza. Filosofia prática* tem por título “La vie de Spinoza” – mas, contrariamente a uma fórmula editorial corriqueira, não se trata, no livro de Deleuze, de apresentar “fatos objetivos” para “situar” um pensamento que viria exposto logo a seguir: a *vida* de Spinoza é descrita a partir de seu pensamento, e esse último é caracterizado, desde o título do livro, como uma filosofia *prática*.

o problema da aprendizagem em Spinoza – poderia nos ajudar a esclarecer a formulação do mesmo problema em Deleuze?

Começemos, desta vez, pelo início. Em uma carta ao “jovem amigo” Simon de Vries, que havia lhe escrito pouco antes afirmando invejar o estudante que habita em sua casa, recebendo dele lições de filosofia, Spinoza lhe responde que não há nenhuma razão para invejar Casearius – é esse seu nome – pois “na realidade”, escreve Spinoza, “ninguém jamais foi para mim mais odioso! Jamais fui mais desconfiado de alguém do que dele!”, para pedir em seguida: “Portanto, gostaria que tu e nossos amigos sejas advertidos de não lhe comunicar minhas opiniões antes que ele chegue a uma idade mais madura. No momento, ele é muito *infantil*, inconsequente com ele mesmo, mais preocupado com a novidade do que com a verdade”<sup>7</sup>. É curioso notar, primeiramente, que o estado “infantil” de Casearius é o motivo da reticência – e até mesmo do “ódio” – em relação a ele, embora de Vries seja também jovem, mas já sábio (“*doctissimo juveni*”, diz o cabeçalho da carta). O segundo ponto notável relaciona-se à advertência de não lhe *comunicar* suas opiniões – Spinoza limita-se a ensinar-lhe a Filosofia de Descartes, lições essas que, no mesmo ano, serão publicadas sob a forma de seu primeiro livro, os *Princípios da filosofia de Descartes*.

No entanto, a ideia de que o filósofo tem interesse em comunicar a verdade e em tornar os demais homens filósofos é constante na obra de Spinoza, assim, na demonstração da Proposição 37 da Parte IV da *Ética*, lemos que “O bem ao qual aspira para si cada homem que segue a virtude, ele o desejará para todos os outros homens, e tanto mais quanto ele possuirá um maior conhecimento de Deus”. O que essa Proposição pretende demonstrar é que o desenvolvimento da razão pressupõe um ambiente social favorável, sem o qual o intelecto individual de cada um de nós não poderia se manifestar plenamente. Mas o problema pedagógico é aqui apenas esboçado, sem ser diretamente enfrentado. É no *Tratado teológico-político* que a questão sobre a relação da filosofia com a não-filosofia – o domínio das crenças ditas “naturais”, formado basicamente por sistemas da superstição – é claramente formulada. Nesse livro, é tematizada a comunicação da verdadeira religião ao vulgo, mesmo que para isso seja preciso adaptar-se às suas opiniões e falar sua linguagem. A concepção spinozana acerca da

---

<sup>7</sup> Carta 9, iv 42b (SPINOZA, 1987, meu grifo).

verdadeira religião implica, simultaneamente, que a sabedoria é reservada a poucos, de tal modo que apenas uma elite intelectual a adotará movida somente pela razão, e que a salvação pela obediência reservada à multidão é, no entanto, um desejo racional do sábio. O *Tratado* examina os dogmas da “verdadeira religião” a partir de um duplo ponto de vista, sintetizado, porém, na unidade superior de um de seus polos constitutivos: por um lado, trata-se de descrever o funcionamento da imaginação em seu registro próprio; por outro lado, trata-se de demonstrar, do ponto de vista absoluto da razão, que a imaginação revela doutrinas importantes relacionadas à “verdadeira religião”, coincidentes com as mesmas doutrinas sobre a salvação que o filósofo é capaz de demonstrar racionalmente.

Mas *para quem* escreve Spinoza no *Tratado teológico-político*, qual é seu leitor? Não pode ser o filósofo totalmente esclarecido, pois ele tem acesso à lei divina pelo intelecto puro, sem precisar do auxílio da imaginação; não é tampouco o vulgo, guiado pela imaginação e, nos piores casos, tomado por superstições. Spinoza pressupõe uma perspectiva de leitura complexa: seu leitor precisa ser um homem racional (um cartesiano, provavelmente) que ainda não compreendeu, entretanto, a necessidade de salvação do vulgo nem a possibilidade de reconhecer a verdade lá onde ela parece estar ausente, na imaginação. Curiosa injunção: visando a salvação do vulgo, o livro não o tem, no entanto, como seu destinatário, mas sim o filósofo racionalista que pode se perder entre o dogmatismo e o ceticismo. Sendo assim, a questão central do livro é: como um filósofo deve se portar diante do domínio não-filosófico? O leitor cartesiano tem uma deformação oposta à do vulgo: ele delira ou sonha com a razão, por uma espécie de desmedida que o faz, ao estudar racionalmente a imaginação, querer racionalizá-la e eliminar dela sua lógica de articulação própria. Nesse sentido, tanto o teólogo, que submete a razão à fé, quanto o filósofo racionalista, que submete a fé à razão, erram. De um extremo ao outro desse erro, as posições vão do ceticismo teológico ao dogmatismo filosófico: “Um com razão, outro sem ela, vão ambos, por certo, ensandecer” (SPINOZA, 2008, p. 224). O *Tratado* situa-se no território inóspito da linha que divide a racionalidade de um domínio que a exclui, pré-racional – o que o *Tratado* reclama é um leitor que saiba identificar, principalmente em épocas de crise das justificações filosóficas do campo político, de que forma a razão emerge do e enraíza-se no que lhe é oposto, a imaginação, e deve ser *pensada* a partir dela. Portanto, mais do

que exemplo de livro engajado, escrito na urgência de intervir diretamente na crise política da Holanda de seu tempo presente, o *Tratado* é uma tentativa de refletir filosoficamente sobre o domínio que atemporalmente instaura a crise que dá origem à própria razão, domínio esse que precede e contrasta com a própria filosofia – a saber, o campo imaginativo. Esse último é ao mesmo tempo o único impedimento à descoberta da verdade e a condição inicial da qual todo conhecimento legítimo deve emergir, distinguindo-se dele. O *problema* central desse livro era, portanto, o seguinte: como pensar filosoficamente a não-filosofia sem reduzi-la, como Maimônides, à própria filosofia? Como manter a positividade da imaginação sem destruir sua inteligibilidade pela razão? É com esse dilema que Spinoza encerra o primeiro grande movimento demonstrativo do *Tratado*, no capítulo XV. Sua solução envolve em grande medida uma concessão da própria filosofia em relação ao campo imaginativo: como o fenômeno religioso ultrapassa os limites do entendimento humano, não cabe ao filósofo *demonstrar* que a religião pode conduzir o vulgo à salvação, mas apenas conceder a essa possibilidade uma certeza moral, equivalente à dos próprios fiéis. Movido por seu desejo racional de que o vulgo seja salvo através da imaginação, o filósofo, diante da não-filosofia, dá a ela sua adesão não-racional – embora, deva-se notar, só possa fazê-lo depois de discriminar racionalmente a imaginação da razão.

Mas essa posição diante do “conhecimento imaginativo” parece comprometer Spinoza com uma visão radicalmente *negativa* da pedagogia: não seria possível “conduzir” o não-filósofo ao estado de ser filósofo, mas no máximo *esperar* que ele chegue a uma forma menos nociva de ignorância. De fato, logo após informar a de Vries que Casearius é “odioso” porque não compreende a verdade, Spinoza acrescenta: “Mas espero que ele corrija *por si mesmo* esses vícios pueris daqui a poucos anos. E mesmo, pelo que posso julgar a partir de sua disposição *natural*, tenho isso quase por certo. Suas disposições encorajam-me, pois, a *amá-lo*”<sup>8</sup>. É o que ele pode vir a ser que o faz amá-lo; é a um “Casearius virtual” que ele visa. Por ora, entretanto, a relação com o “Casearius atual” é negativa, ou pelo menos comporta uma “flutuação afetiva”, que vai do ódio ao amor<sup>9</sup>. Além disso, Spinoza espera

<sup>8</sup> *Carta 9*, iv 42b (SPINOZA, 1987, grifo meu). É notável que, diferentemente de Deleuze, Spinoza aceite a noção de uma “disposição natural” (*cogitatio natura universalis*) para a verdade; essa é uma das grandes diferenças entre as teorias de ambos.

<sup>9</sup> Como é bem sabido, o tema da “flutuação afetiva” é central na Parte III da *Ética*, que trata

que Casearius se “corrija *por si mesmo*”, de acordo com suas disposições inatas; nenhum *processo* de aquisição do saber é delineado nesse momento<sup>10</sup>.

O segundo evento relevante na relação de Spinoza com as instituições de ensino é sua recusa em assumir a cátedra de Filosofia que o Príncipe Eleitor lhe oferece na Universidade de Heidelberg; comentando essa recusa, Deleuze afirma que:

Spinoza faz parte dessa linhagem de ‘pensadores privados’ que re-vertem os valores e fazem a filosofia a golpes de martelo, e não a de ‘professores públicos’ (aqueles que, seguindo o elogio de Leibniz, não tocam nas opiniões estabelecidas, na ordem da Moral e da Polícia) (DELEUZE, 1981, p. 20).

Há dois pontos curiosos nesse comentário de Deleuze: o primeiro é que ele não opõe o título de “professores públicos” ao de “*professores privados*”, mas sim ao de “*pensadores privados*”; ora, o próprio Deleuze já havia analisado, pouco antes, a atividade de Spinoza como “professor privado” de Casearius (ainda que essa função fosse desempenhada fora da Universidade, desacompanhadas das relações institucionais que regiam, no século XVII, a profissão de “professor público”), o que torna significativa sua omissão no contexto dessa nova oposição. Comentando essa atividade, Deleuze nota que, com a publicação de seu curso sobre a filosofia cartesiana para Casearius,

termina a obra ‘professoral’ de Spinoza. Poucos pensadores”, continua Deleuze, “escapam da breve tentação de ser professores de suas

---

da teoria das paixões.

<sup>10</sup> A ausência de mediações, característica da apreensão intuitiva, “terceiro gênero de conhecimento”, é enfatizada por Deleuze em seu comentário de Spinoza: ele sugere que a própria obra magna de Spinoza, *Ética*, considerada como um ente singular, tem sua individuação dada pelas relações variáveis de velocidade e lentidão (assim como, segundo Spinoza afirma nos Lemas que seguem a Proposição 13 de sua Parte II, a individuação dos corpos complexos é dada por uma relação de movimento e repouso, velocidade e lentidão de suas partes). Além disso, relações de simultaneidade e de sucessão dão ao livro uma espécie de estrutura semelhante a um “plano de composição musical” (DELEUZE 1981, 170). Como vimos acima, para Deleuze, as aulas, e um curso como um todo, também devem obedecer a essa “concepção musical” para existirem como “coisas singulares”.

próprias descobertas, tentação seminária de um ensino espiritual privado. Mas o projeto e o começo da *Ética*, desde 1661, fazem Spinoza passar a uma outra dimensão, a um outro elemento, que, veremos, não pode mais ser aquele de uma ‘exposição’, ainda que metódica (DELEUZE, 1981, p. 15).

Haveria então, segundo Deleuze, uma incompatibilidade entre a docência e o pensamento? O segundo ponto curioso a ser notado nesse comentário surge justamente no contexto desse questionamento: trata-se de notar que o próprio Deleuze foi um “professor público”, e nem por isso endossou “a Moral e a Polícia”; tampouco parecia haver, de seu ponto de vista mais geral, uma espécie de incompatibilidade entre a atividade docente e a do pensamento. Como, então, a inserção institucional do próprio Deleuze pode ser compreendida? Haveria, para ele, dois “estilos” de docência, uma que se ocupa de “exposições” e uma outra, dedicada à *criação*?

Ainda no livro *Spinoza. Filosofia prática*, no glossário que dedica à obra spinozana, Deleuze alude, no verbete dedicado ao “Método” (DELEUZE, 1981, p. 115-118), à impossibilidade de se “conduzir” alguém ao pensamento filosófico. De acordo com um procedimento comum em sua filosofia, Deleuze expõe o método spinozano segundo uma tríade não-dialética de “momentos”: há uma primeira máxima, segundo a qual é preciso “não nos empenharmos em conhecer algo, mas nos empenharmos em compreender nossa potência de conhecer” – a isso Deleuze chama de “aspecto formal do método”, dado pela dimensão reflexiva da ideia. O segundo aspecto não é formal, mas contedutístico: a ideia exprime sua causa – trata-se, portanto, de uma etapa regressiva do método, que vai dos efeitos para a causa, até a “causa primeira”, Deus. Finalmente, ao chegarmos ao terceiro princípio, tudo muda: trata-se agora de uma síntese progressiva, etapa do método que reúne as outras duas; as ideias, desde então, *encadeiam*-se umas às outras a partir da ideia de Deus, na medida em que elas *exprimem* esse último e se *explicam* pela nossa potência de compreender (DELEUZE, 1981, p. 117). “Encadeamento”, “expressão” e “explicação”: esses três aspectos unem-se no “terceiro gênero de conhecimento” e dão ao método geométrico seu valor ao mesmo tempo propedêutico e de ultrapassamento das “ficções” e das “generalidades” (DELEUZE, 1981, p. 118), das quais necessariamente partimos. Mas em que sentido o que é *ficcional* pode conduzir ao que é *real*, e o que é *geral* ao que é *singular*? No

*Tratado da correção do intelecto*, Spinoza dizia que o verdadeiro método – em oposição ao método cartesiano – deveria chegar “o mais rapidamente possível” à “ideia verdadeira dada”, a partir da qual toda a Filosofia seria desenvolvida imanentemente, sem espaço para dúvidas ou para o erro. Qual é, no entanto, o espaço a ser percorrido nessa rapidez? Como medir sua velocidade ideal? Na *Ética*, tal espaço parece ser aquele demarcado pelas dez primeiras Proposições da Parte I, que conduzem à ideia verdadeira de Deus na Proposição 11. Ao final, revela-se que a ideia de Deus já era desde sempre o ponto de partida absoluto, e que esses momentos “anteriores” eram apenas o movimento mesmo de seu progressivo esclarecimento e de sua autoexposição<sup>11</sup>. Mesmo aí, porém, o alvo não é o público não iniciado em filosofia, mas sim os filósofos, principalmente os cartesianos, ainda não suficientemente esclarecidos, mas já instalados *no interior* da filosofia. Contra a ideia de método de Descartes, que teve tanta influência no desenvolvimento do pensamento pedagógico europeu, para Spinoza a chegada à Filosofia parece sempre ser uma questão de “tudo ou nada”, de uma *intuição* que nos coloca, *de um só salto*, em seu interior. Nenhum caminho, nenhuma didática, parecem ser possíveis.

Para o Deleuze de *Diferença e repetição* também há esse “salto mortal”: afinal, a “terceira síntese do tempo” não é a única em que se produz o “eterno retorno”, isto é, a presença da *eternidade*, daquilo que, de uma só vez, *sem processo*, nos instala na diferença e no *imprevisível*? Mas há uma distinção importante entre Spinoza e Deleuze, que diz respeito justamente à função que a ideia do que é *exterior* à filosofia desempenha nesse aprendizado sem processo – poderíamos dizer, um aprendizado sem a contrapartida do ensino.

Para esclarecer essa distinção entre Spinoza e Deleuze, proponho que recorramos a um dos *mestres* desse último – e de toda sua geração. Eis um mestre peculiar, sem cátedra, que nunca quis ocupar um lugar institucional na academia, mas que, por isso mesmo, a soube pensar – justamente – “de fora”. Trata-se de Maurice Blanchot. Em seu ensaio intitulado “O pensamento e a exigência de descontinuidade” (BLANCHOT, 2001), ele sugere

---

<sup>11</sup> Isso fica claro quando nos recordamos de que a primeira Definição da Parte I da *Ética* – a de “causa de si” – já demanda do leitor, desde a primeira sentença do livro, que se coloque do ponto de vista da razão pura, livre dos preconceitos imaginativos. Afinal, no contexto mental governado por esses últimos, a ideia mesma de um ente que causa sua própria existência não faz sentido: tudo o que a imaginação concebe é o regime das causas transitivas em um fluxo temporal.

que a *forma* do pensamento filosófico é, desde algum tempo, o ensino. O que significa essa identidade formal? Em primeiro lugar, diz Blanchot, trata-se da forma institucional da Universidade: a partir da Idade Média, a figura do pensador e a do professor passaram desde então a identificar-se. Ora, um dos principais traços formais do ensino (quer seja ele universitário ou não) é a distinção institucionalizada entre mestre e discípulo. Em um movimento de inversão não-dialética característica de seu estilo, Blanchot investe essa forma institucional, *no caso específico da filosofia*, de uma função que, ao invés de travar o pensamento, o possibilita: há uma espécie de “anomalia” que afeta esse espaço institucional (BLANCHOT, 2001, p. 32) – que *sempre está lá*, mesmo no caso do ensino filosófico o mais tradicional – revelando a “distância infinita” entre professor e aluno. De fato, prossegue Blanchot, a distância do primeiro para o segundo não é a mesma que existe entre o segundo e o primeiro: a primeira delas, a relação entre professor e aluno, é assimétrica, irreversível, incomensurável porque *os coloca em tempos diferentes*. Em uma sala de aula, o professor não é contemporâneo a seus alunos. Esse abismo desempenha a função de fornecer uma medida para “todas as outras distâncias e todos os outros tempos” (BLANCHOT, 2001, p. 33). Entendamos bem: Blanchot não está propondo que o professor se constitui como um modelo a ser emulado, pois entre a cópia e o modelo a distância tem de ser finita – de que outra forma quem copia poderia *ver* o original? Estamos muito longe também de qualquer interação comunicativa, a qual também supõe a finitude. Não se trata tampouco de supor que o professor detém – por sua experiência e estudos – um saber acumulado que deveria ser transmitido a seus alunos. O que o infinito introduz na relação pedagógica é a relação com o “fora” do pensamento, aquilo em direção ao qual ele se move e que não pode ser alcançado sem destruí-lo. Diante dessa aporia, a de um pensamento que nunca pode avançar sem se aniquilar, há apenas duas opções, diz Blanchot. Ambas derivam da necessidade de não hipostasiar a relação pedagógica – essa “relação” peculiar que é, propriamente, *ausência de relação* – o que só pode ser evitado pelo uso de *uma linguagem na qual a própria linguagem estivesse em questão* (BLANCHOT, 2001, p. 34). Eis as alternativas exclusivas e, para Blanchot, exaustivas, disponíveis para se tentar evitar esse erro *linguístico*<sup>12</sup> que é a ideia de uma didática, ou seja, de

---

<sup>12</sup> Em seu texto sobre Blanchot, intitulado *O pensamento do fora (Dits et écrits, I, p. 518-*

um método pedagógico: ou bem se produz um “discurso da continuidade”, no qual o pleno da palavra pretende esgotar tudo, reabsorvendo em si mesmo a própria exterioridade (lembramos de Spinoza e de seu esforço para pensar o não-filosófico filosoficamente), ou bem se produz um “discurso da descontinuidade”, da palavra plural e dos fragmentos. Tudo seria simples se pudéssemos *optar* por uma dessas duas alternativas, mas isso, segundo Blanchot, é impossível. As duas direções se impõem a nós alternadamente, sem que possa haver uma síntese pacificadora *entre elas*. A ruptura e a plenitude do campo de tensão resultante da diferença infinita entre mestre e discípulo (BLANCHOT, 2001, p. 34) tornam impossíveis as *mediações* e, portanto, as *escolhas*. Por um lado, a exigência de continuidade, desejo institucional por excelência, corre o risco de apagar a existência do “fora” da linguagem pedagógica; por outro lado, a exigência de descontinuidade corre o risco de eliminar qualquer compreensão possível, introduzindo em seu lugar o mero disparate da pluralidade. O verdadeiro desafio consiste em manter a relação e indicar como a distância infinita é a condição de possibilidade do significado do discurso. Trata-se de procurar um espaço em que a continuidade seja suficientemente contínua, e a descontinuidade suficientemente descontínua (BLANCHOT, 2001, p. 35). Eis aí uma continuidade que permitiria que a ruptura emergisse como o sentido da linguagem: nela se daria “imediatamente” a continuidade do real e do imaginário, e isso aconteceria *imaginariamente*. A linguagem passaria então a ser um murmúrio contínuo sob as enunciações particulares, determinado pela decisão de um vazio inicial que a transformaria em problema permanente, ao invés de busca de soluções (BLANCHOT, 2001, p. 37). A conclusão que se pode tirar daí é, como admite o próprio Blanchot, “perturbadora” e “confusa” (BLANCHOT 2001, p. 38): “por que o homem, supondo que o descontínuo lhe seja consubstancial e seja sua obra, não revelaria que o *fundo das coisas* ao qual, de alguma maneira, é necessário que pertença, não tem menos a ver com a exigência de descontinuidade do que com a da unidade?” (BLANCHOT, 2001, p. 38). Esse é, segundo Blanchot, o verdadeiro *problema* – e notemos aqui uma das origens desse conceito tão importante para Deleuze.

---

539), Michel Foucault mostra justamente que o pensamento do “fora” é um problema linguístico: nesse tipo de experiência condicionadora da linguagem, “o ser da linguagem só aparece para si mesmo na desapareição do sujeito” (FOUCAULT, 1994, p. 521).

Infinitamente distante de Blanchot, Deleuze busca na Filosofia, e não na Literatura, esse meio termo inexistente entre continuidade e descontinuidade – e nisso ele se afasta de Spinoza, o filósofo da continuidade por excelência. Devendo enunciar uma palavra que já foi dita, que se encontra em si desde a primeira vez como *repetição*, seria preciso renunciar não apenas a uma dialética conciliadora, mas à própria ontologia – ou seja, ao discurso sobre o ser. Discurso peculiar que está condenado a destruir-se a si mesmo, a filosofia teria sempre de recomeçar sua destruição.

O que seria então a peculiar “criação de conceitos” que ocorre – que *pode* algumas vezes ocorrer – no espaço da aula? Há um investimento institucional, sem dúvida, ainda que um movimento anti-institucional deva esforçar-se por reduzi-lo ao mínimo possível e é interessante notar, sobre esse ponto, que Deleuze não reconhece nenhuma diferença entre as aulas que ele ministrou no Liceu e as da Universidade. Ou seja, nenhuma concessão, nenhuma tentativa de tornar a filosofia “mais fácil” ou “mais evidente”, assim como a música é executada da mesma forma para especialistas e não especialistas. Sem dúvida há, para Deleuze, a ideia de que é preciso pensar levando o pensamento até seu limite, este “fora” de si que o condiciona. Isso significa precisamente usar uma linguagem que ponha em questão a si mesma. O “problema da aula”, afinal de contas, *é sempre linguístico*. Note-se bem: não se trata de produzir um discurso hesitante, nem de um flerte com o ceticismo, ou menos ainda com um “relativismo” generalizado – nada está mais distante desse questionamento da linguagem do que a paz confortadora da *igualdade e da indiferença das vozes*. Buscar o “fora” da linguagem não significaria, *não poderia significar*, tampouco, introduzir na relação pedagógica o pensamento de “outras” coisas: por exemplo, falar “de” arte, “de” cinema, “da” vida cotidiana dos estudantes, “de” política. Arte, política, cinema, todas essas coisas, quando são abordadas do ponto de vista da filosofia, só podem ser unicamente desde sempre filosofia (o que é “filosofia da arte”, se pergunta Schelling, senão a própria filosofia, eternamente recomeçada?); é preciso que elas surjam no interior da filosofia como sua diferença. Daí se segue que não há, na aula, nenhuma distinção entre forma e conteúdo, entre o estilo da locução e o objeto tematizado, entre teoria e prática. Toda filosofia é apenas um pensamento sobre a filosofia – quem a *ouve* pela primeira vez, portanto, já tem de habitá-la desde sempre, repeti-la. Ninguém “ouve” o professor

porque ele não é contemporâneo dos alunos: ele fala com as paredes, para usar um gracejo sério de Lacan. E sua palavra circula por uma multiplicidade de “ouvidos”, multiplicidade essa que é sempre maior do que o número de alunos presentes, pois envolve as singularidades subindividuais que constituem a audiência.

Podemos agora então enunciar mais claramente o que é uma aula para Deleuze: ela é a recondução de cada aluno à sua solidão, através de um conflito violento que surge a partir da afirmação de um discurso que não tem nada de “relativista” – pois é no limiar de sua destruição, como já ensinou Schelling, que advém a afirmação mais categórica de uma singularidade. É preciso habitar o espaço ainda inexistente entre o discurso da continuidade e o da descontinuidade, onde cada um deles é a repetição do outro – ou melhor, é preciso chegar à continuidade a mais perfeita para que a descontinuidade emergja em toda sua força. Esse espaço inexistente é a própria solidão – e toda pedagogia só visa construí-la, isolá-la do mundo da comunicação. Entendamos bem: o movimento em direção à solidão não é um movimento de “interiorização” subjetiva, mas bem seu contrário<sup>13</sup>. Trata-se de produzir, *do exterior*, o movimento em direção a esse limite que, no entanto, nunca é alcançado – e, sobretudo, o movimento de *reconciliação* dos alunos com sua

<sup>13</sup> Em um texto muito citado e pouco compreendido, Deleuze nos avisa que “quando se trabalha está-se forçosamente numa solidão absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Há apenas trabalho nas trevas, e clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, de fantasmas nem de projectos, mas de encontros. *Um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias*. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas estas coisas têm nomes próprios, mas *o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Designa um efeito, um ziguezague, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: ‘efeito Compton’, ‘efeito Kelvin’*. Dizemos o mesmo a propósito dos devires: não é um termo que devém o outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem a sua direcção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela [...] sempre ‘fora’ e ‘entre’” (DELEUZE, 2004, p. 17). A incompreensão que cerca muitas citações desse trecho reside na interpretação equivocada desse tipo de “encontro” a partir de um ideal ainda atrelado ao modelo *comunicacional*, como se se tratasse de alcançar uma *comunicação* mais perfeita, elevada a um nível mais elevado, na qual uma *comunidade* fosse enfim encontrada. Ao contrário, não há nada em *comum* em um encontro: só repetição da diferença, *na solidão*.

própria solidão. Essa é *a única coisa* que pode ser “ensinada” pelo professor – mas tal “ensino” não é algo que se comunica, sendo antes a distância infinita entre professor e aluno. O que impulsiona esse movimento só pode ser a exposição de um pensamento novo – quer ele seja produzido pelo próprio professor/filósofo, quer seja retomado da história da filosofia e desenvolvido na emergência de sua novidade. É nesse sentido que *estilo de exposição* e *conteúdo exposto* coincidem: trata-se não de comunicar um conteúdo, mas de expressá-lo através de uma linguagem que lhe seja adequada e que, ao mesmo tempo, se questione a si mesma – através de uma linguagem, em suma, que ainda não foi inventada. O problema que é, pois, recolocado sempre de novo em cada aula é o evento singular de sua realização linguística, *vocal*, do questionamento da linguagem pela linguagem visando o “fora”. Que esse “fora” só possa se dar a partir de uma torção da linguagem sobre ela mesma, isso indica menos a presença de uma metalinguagem do que o exercício – a disciplina – de tornar a linguagem *expressiva*.

Mas então poderíamos terminar esta exposição nos deslocando por um momento da elucidação do problema da educação em Deleuze para a formulação de um problema *para* o próprio Deleuze: e se abandonássemos de vez a ideia de “fora”? E se essa ideia for ainda um resto de metafísica, de teologia negativa, preso como fiapos nas tramas de nossa linguagem? Nesse caso, talvez Blanchot tivesse razão, afinal de contas (mas por razões que ele não poderia, porém, aceitar inteiramente): nesse caso, dar aula de filosofia seria dizer o fim da própria filosofia, desmontar os seus discursos e expor suas partes disjuntas ao olhar frio do historiador.

## Referências

- BLANCHOT, Maurice. L’infini et l’infini. In: \_\_\_\_\_. *La condition critique. Articles 1945-1998*. Les Cahiers de la NRF. Paris: Gallimard, 2010. 502 p.
- \_\_\_\_\_. O pensamento e a exigência de descontinuidade. In: \_\_\_\_\_. *A conversa infinita I. A palavra plural*. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001. p. 29-40.
- \_\_\_\_\_. A literatura e o direito à morte. In: \_\_\_\_\_. *A parte do fogo*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 330 p.

DELEUZE, Gilles. *Spinoza*. Philosophie pratique. Paris: Éditions de Minuit, 1981. 177 p.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 499 p.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 232 p.

\_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. 176 p.

\_\_\_\_\_. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996.

\_\_\_\_\_; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004. 179 p.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Félix Guattari. Biografia cruzada*. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010. 440 p.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*, I: 1954-1988. Paris: Éditions Gallimard, 1994. 847 p.

SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud (Org.). *Le vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Série Spéciale de la revue *Noésis*, N° 3, 2003. 376 p.

SPINOZA, Baruch. *Epistolae Doctorum Quorundam Virorum. Et Auctoris Responsiones; Ad aliorum ejus Operum elucidationem non parùm facientes*. Editado por Carl Gebhard. In: *Opera IV. Im Auftr. d. Heidelberger Akad. d. Wiss.* Heidelberg: Winter, 1987. 341 p.

\_\_\_\_\_. *Tratado teológico-político*. Tradução de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 375 p.

Data de registro: 02/07/2013

Data de aceite: 22/01/2014



## HISTORICIDADE COMO PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL PARA SE PENSAR A “COMPREENSÃO” NAS TRILHAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

*Ieda Márcia Donati Linck\**

*Maria Aparecida Santana Camargo\*\**

*Vanessa Steigleder Neubauer\*\*\**

### Resumo

Este texto aborda a Hermenêutica nos pressupostos encontrados na posição filosófica de Hans-Georg Gadamer, concepção em que toda interpretação implica o compreender, acolhendo o fenômeno hermenêutico não como um problema de método, mas no que se estrutura em relação ao compreender do ser. A Gadamer é atribuída a tradição que reconhece a historicidade como um estado de intencionalidade, a qual orienta nossa interpretação nos horizontes de nossa (pré) compreensão. Assim, o legado da tradição vem a nós através da linguagem, cujo papel é central/primordial. Na teoria gadameriana, a tradição terá uma dimensão linguística e envolve a necessidade de compreender-se. Toda atualização na compreensão pode entender a si mesma como uma possibilidade histórica do compreendido. Além de Gadamer, como suporte à discussão, temos D’Agostini, Grondin, Heidegger, Kusch, Rohden, Stein. Isso porque discorrem que compreender uma tradição requer um horizonte histórico, e um texto histórico somente é interpretado desde a historicidade (consciência histórico-efetual) do intérprete.

**Palavras-chave:** Presença. Experiência. Tradição. História efectual.

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorado Sanduíche pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Professora na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) *E-mail:* imdlinck@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade de Cruz Alta, no Programa de Pós-graduação Strict Sensu Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado Acadêmico (UNICRUZ/RS). *E-mail:* cidascamargo@gmail.com

\*\*\* Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul (UNIJUÍ). Professora na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Doutoranda em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) *E-mail:* borbova@gmail.com

## Abstract

This text points to the Hermeneutics of the assumptions found in philosophical position of Hans-Georg Gadamer in conception that all interpretation involves understanding, welcoming the hermeneutical phenomenon not as a problem of method, but in that structure regarding the understanding of being. The Gadamer is assigned the tradition that recognizes the historicity of intentionality as a state that guides our interpretation of the horizons of our (pre) understanding. Thus, the legacy of tradition comes to us through language, whose role is central / primary. In theory Gadamer, tradition will have a linguistic dimension. The tradition involves the need to understand yourself. Every update in understanding can understand itself as a historical possibility of understood. Besides Gadamer, as we support the discussion D'Agostini, Grondin, Heidegger, Kusch, Rohden, Stein. This is because discourse to understand a tradition requires historical horizon, and a historical text is interpreted only from the historicity (historical consciousness-effectual)interpreter.

**Keywords:** Presence. Experience. Tradition. History efectual.

## Introdução

Somente pode possuir algum saber aquele que tem perguntas, mas as perguntas compreendem sempre a oposição do sim e do não, do assim e do diverso. (...) A dialética da interpretação sempre precedeu a dialética da pergunta e da resposta. É esta que determina a compreensão como um acontecer. (GADAMER)

Hans-Georg Gadamer foi um dos filósofos mais respeitados no âmbito da hermenêutica filosófica, nasceu em Marburgo em 1900 e faleceu em 14 de março de 2002, 42 anos após a publicação de *Verdade e método* (VM), publicado no Brasil pela Editora Vozes, em 1960.

As reflexões filosóficas de Gadamer se dirigem ao estudo das condições de possibilidades da interpretação e da compreensão. Durante muito tempo, a obra concentraria a discussão filosófica na Alemanha, onde, num primeiro momento, foi recebida com uma contraposição às ciências do espírito que interpretaram mal a palavra “compreender” como método.

Stein (2004) observa que o referido livro objetiva apresentar o compreender do intérprete como parte de um acontecer decorrente do texto que necessita de interpretação. Gadamer tinha compreendido a nova tematização do “tempo”, em *Ser e tempo* de Heidegger (1927). Dessa forma, a partir de seu conhecimento dos gregos, da filosofia clássica alemã e da fenomenologia, Gadamer evidenciou que a tradição não podia mais se apoiar nas interpretações metafísicas da razão. Estabeleceu então as características e pressupostos de uma teoria geral da compreensão, de matriz heideggeriana, fazendo o que se denomina “giro antológico” em direção ao que vem a ser o objeto da compreensão, a linguagem.

A contribuição de Gadamer à hermenêutica contemporânea foi decisiva. Como Heidegger, ele também estabelece uma distinção e quase uma contraposição entre o saber hermenêutico e o saber científico. O saber hermenêutico é um saber extrametódico. Um saber metódico se pode ensinar do início ao fim; porém, um saber extrametódico é, ao contrário, baseado sobre faculdades e sensibilidades cujo operar não é de todo reconstruível, como o gosto, o gênio, o tato.

Quando vemos uma obra de arte, nós experimentamos alguns fenômenos que são de todo estranhos à consciência científica. Em 1999, Gadamer sugere que a obra de arte não é um objeto que se contraponha a um sujeito, pois, no encontro com a obra, nós somos seduzidos, tomados e despojados, somos envolvidos num “jogo” que nos supera e que de nós dispõe. A verdadeira essência da obra de arte é, de fato, transformar quem a encontra: a verdade que encontramos na arte nos transforma; essa é uma afirmação que não tem nada a ver com a verdade científica, prefigurada e pré-descrita pela metodologia.

Nessa concepção, nós participamos na constituição da obra, porque a arte não é, tal senão e enquanto existirem apreciadores que a fazem existir, um livro é mudo, até que um leitor o faça falar; somente na execução, no evento da leitura, da interpretação é que se dá a verdade da obra. Para Gadamer, o homem é o “espírito mediador” que faz falarem as coisas (obras) do mundo, mas esse dar voz não é um constituir, nem uma criação da imaginação produtiva. No mundo, o homem é jogado, é raptado e também constituído pelas verdades (ou pelas sombras, narrações e mitos) para o que ele mesmo contribui ao evocar; o sujeito humano está, em certo sentido, a serviço da coisa, para que a coisa possa expressar-se.

## **A hermenêutica e o historicismo**

É invertida a posição do sujeito da metafísica e da ciência-técnica, pois não é o homem a dispor das coisas, mas são as coisas que dele dispõe. Para D'Agostini (2002, p. 413), em VM, o universo hermenêutico que é delineado, é um universo de todo peculiar, característico de uma civilização da leitura, da escrita, da história e da arte, e é este horizonte que a hermenêutica e o historicismo consideram próprio da época presente, dominada pela consciência histórica.

Assim, o trabalho da interpretação é desenvolvido interrogando a experiência histórica. A teoria heideggeriana da pré-compreensão e do círculo hermenêutico serve a Gadamer, sobretudo, para tomar distância do objetivismo do historicismo. Este último reconheceu louvavelmente a historicidade (a relatividade, o caráter móvel e contextual) do objeto histórico; todavia, esqueceu-se de realçar a historicidade do sujeito da historiografia, pois, também nós, como as coisas da história (monumentos, textos, obras), somos contextuais e mutáveis. De acordo com Heidegger, assim o somos porque sempre jogados num mundo de significados e valores, por isso, não podemos pensar-nos como neutras entidades avaliadoras da realidade.

Para Gadamer (1999), a interpretação, antes de ser um método, é a expressão de uma situação do homem, pois o intérprete que aborda uma obra já está situado no horizonte aberto pela obra. Isso vem a ser o “círculo hermenêutico”. A interpretação é a elucidação da relação que o intérprete estabeleceu com a tradição de que descende, o que significa dizer que a hermenêutica de que fala Gadamer é realizada por um sujeito histórico. De acordo com o teórico, por hermenêutica entende-se, desde que surgiu a palavra, no século XVII, a ciência e, concomitantemente, a arte da interpretação. Até o fim do século passado, ela assumia normalmente a forma de uma doutrina que prometia apresentar as regras de uma interpretação competente. Sua intenção era de natureza predominantemente normativa e mesmo técnica, ou seja, restringia-se à tarefa de fornecer às ciências declaradamente interpretativas algumas noções metodológicas, a fim de prevenir, do melhor modo possível, a arbitrariedade no campo da interpretação. Ela desfrutava de uma existência alocada externamente e, em grande parte, invisível, como “disciplina auxiliar” no âmbito daqueles ramos estabelecidos da ciência, os quais, por sua vez, se ocupavam explicitamente com a interpretação de textos ou de sinais.

Nesse percurso, formou-se, desde a Renascença, uma hermenêutica teológica (hermenêutica sacra), uma hermenêutica filosófica (hermenêutica profana), como também uma hermenêutica jurídica. Entretanto, a ideia da arte da interpretação remonta a um passado bem mais longínquo, seguramente até a Patrística, quando não até a filosofia estoica, a qual desenvolveu uma interpretação alegórica desde os mitos até a tradição das rapsódias entre os gregos. O sentido procurado é menos para construir, mais para reencontrar como que uma verdade que o tempo teria encoberto.

A gênese da palavra hermenêutica encontra-se no verbo grego *hermeneuein*, traduzida por interpretar. Já a palavra grega *Hermeios* referia-se aos sacerdotes do oráculo de Delfos. Assim, no uso antigo da palavra Hermenêutica, já se detecta certa ambiguidade:

Hermes é chamado o mensageiro divino, aquele que transmite as mensagens dos Deuses aos homens: No relato de Homero, ele costuma executar verbalmente a mensagem que lhe foi confiada. Mas frequentemente, e em especial no uso profano, a tarefa do hermeneus consiste em traduzir para uma linguagem acessível a todos o que se manifestou de modo estranho e incompreensível. Assim, a tarefa da tradução sempre tem uma certa liberdade (GADAMER, 2006b, p. 112).

O primeiro documento que tem a palavra hermenêutica como título de um livro surge em 1654. Desde essa época, distingue-se uma hermenêutica teológica-filológica e uma hermenêutica jurídica. O núcleo da hermenêutica antiga era o problema da interpretação alegórica. Com a Reforma, a hermenêutica antiga ganha novo impulso, restringindo o método alegórico. Surge, então, uma nova consciência hermenêutica, a qual procura ser objetiva, ligada ao objeto, porém, isenta do arbítrio subjetivo.

A hermenêutica filosófica é de uma data muito mais recente. No sentido mais restrito e usual, ela designa a posição filosófica de H.G.Gadamer e, eventualmente, também a de Paul Ricoeur. Houve formas expressivas de hermenêutica em épocas anteriores, mas elas quase não se pretendiam como concepções filosóficas elaboradas.

Schleiermacher (1768-1834) *apud* Gadamer diz que, a partir dele, o caráter normativo dos textos, que no princípio deram sentido ao trabalho hermenêutico, passam a um segundo plano. Assim, após Schleiermacher,

assiste-se a uma generalização do uso da hermenêutica. Esta, embora conservando os seus laços privilegiados com os estudos bíblicos e clássicos, visa, a partir desse momento, todo o campo da expressão humana, sendo que a sua atenção volta-se, cada vez mais, para o autor, de forma que ler um texto é dialogar com quem o produziu.

No Renascimento e na Reforma protestante, a hermenêutica, como teoria da interpretação textual, torna-se disciplina autônoma e plenamente autoconsciente. Este reconhecimento do papel essencial da interpretação na existência humana, iniciado com Schleiermacher, tem novos aportes com Wilhelm Dilthey (1833-1911), que especifica o objeto e os métodos das “ciências do espírito”, isto é, “as ciências das sociedades e da história”. A diferença essencial entre ciências da natureza e ciências do espírito (*geisteswissenschaften*) é que, nas primeiras, sujeito e objeto são distintos (eu posso pensar-me como entidade destacada e autônoma com respeito às órbitas dos planetas); no segundo, o ser indagante coincide em parte com o ser indagado, ou seja, eu pertenço à história e à sociedade que estudo e descrevo (num certo sentido, crio o mundo histórico-social que descrevo). Dessa diferença de objeto, segue uma fundamental diferença de método: o procedimento das ciências da natureza é a explicação causal, o procedimento das ciências do espírito é a compreensão. Nesse pensamento afirma-se:

- a) a tese da pertença do sujeito ao próprio âmbito da indagação, e, por isso, supõe-se a participação do sujeito na constituição dos próprios objetos da experiência, mas também (contra o transcendentalismo kantiano) está implicado que o procedimento interpretativo conduza sempre a resultados singulares, não de todo universalizáveis;
- b) amplia-se o âmbito de operacionalidade da hermenêutica do texto a todas as obras do espírito, pois o mármore, as pedras, as notas musicais, os gestos, as palavras, tudo, de acordo com Dilthey, nos fala o mesmo espírito humano e pede para ser interpretado.

Com o filósofo Dilthey, a hermenêutica assume o estatuto de um método de conhecimento especialmente apto para dar conta do fato humano, irreduzível em si mesmo aos fenômenos naturais. O texto a interpretar é a própria realidade humana no seu desenvolvimento histórico. Heidegger, em sua obra *Ser e tempo*, segundo Gadamer (2006b, p. 124-125) relata que;

O Novo impulso filosófico de Heidegger não fez sentir seus efeitos positivos apenas na teologia, mas rompeu sobre tudo com a rigidez relativista e tipológica reinantes na escola de Dilthey... Foi quando Heidegger formulou o conceito de uma “hermeneutica da facticidade”, impondo – em contraposição á ontologia fenomenológica da essência, de Husserl-a tarefa paradoxal de interpretar a dimensão “imemorial” (Schelling) da “existência” como “compreensão” e “interpretação”, ou seja, como projetar-se para possibilidades de si próprio.

Em Heidegger (2000), portanto, a hermenêutica não é mais entendida no quadro de uma teoria do conhecimento, ela não é simplesmente um problema de metodologia das ciências humanas. Não se trata, como em Dilthey, de opor o ato de compreensão própria das ciências humanas ao movimento da explicação característica das ciências da natureza. Na concepção do primeiro, a compreensão não é mais entendida como ato cognitivo de um sujeito descomprometido com o mundo, porém, como uma dimensão essencial da existência desse sujeito, de forma que compreender é um modo de estar antes de ser um método científico.

Assim, a questão da compreensão não está ligada ao problema do encontro do outro. Com Heidegger, a interrogação hermenêutica considera a relação que o sujeito estabelece com sua situação no mundo. O horizonte da compreensão é a captação e a elucidação de uma primordial, que antecede a distinção sujeito/objeto, que vem a ser a situação de ser-no-mundo do homem. O filósofo referido usa o método fenomenológico para discutir e elaborar a teoria dos ser, partindo da análise do ser homem, que denomina de *Dasein*. Essa expressão alemã significa “ser-aí”, ou seja, o homem é um ser-no-mundo. A hermenêutica implica, então, a elaboração das condições de possibilidade da investigação antológica, pela qual é observada a historicidade do *Dasein* como condição ôntica de possibilidade da história fatural:

Na compreensão, o *Dasein* projeta seu ser para possibilidades. Este ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre *Dasein* as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração (HEIDEGGER, 2000, p. 32).

A fenomenologia do *Dasein* é a hermenêutica no sentido originário da palavra. Heidegger descreve o ser humano como ser-no-mundo que, desde sempre, já se compreende a si mesmo no mundo, porque já tem, antecipadamente, uma compreensão do ser. Esse compreender é um compreender que se constitui em totalidade, porque é um compreender do mundo, um mundo que é a própria transcendência, ou seja:

Assim estrutura-se a circularidade, pois, na medida em que já sempre somos mundo e ao mesmo tempo projetamos mundo. Desta forma, em Heidegger, compreendo para depois interpretar e assim, a interpretação metódica, que considera a compreensão como o produto da interpretação, como apropriação de um sentido dado pelo outro, é uma compreensão inautêntica (ROHDEN, 2000, p. 166).

Gadamer, por sua vez, ressalta que a base psicológica da hermenêutica idealista revelou-se problemática: extrai-se realmente o sentido de um texto (*mens auctoris*)? É a compreensão uma mera reprodução do produto original? Ele observa que está claro que isso não é aplicável na hermenêutica jurídica, pois esta exerce uma evidente função criadora. Em Gadamer (2006 b, p. 129):

No seio da dogmática jurídica moderna, esse questionamento exerceu papel insignificante, mesmo que uma dogmática só possa aperfeiçoar-se a si mesma quando conta com inevitáveis manchas vergonhosas. De qualquer modo, não se pode negar que a hermenêutica seja uma disciplina normativa e que exerça a função dogmática de complemento jurídico. Como tal, desempenha uma função indispensável, visto que precisa superar o hiato insuperável entre a generalidade do direito estabelecido e a concreção do caso individual.

Para Rohden (2000, p. 166), na concepção de Heidegger e Gadamer, “há uma circularidade ‘eterna’, uma inescotabilidade de sentido, pois todo ato filosófico está determinado permanentemente pelo movimento antecipatório da pré-compreensão”. Isso consistiria em ‘descobrir’ as próprias prevenções e preconceitos e realizar a compreensão com base na consciência histórica, de forma que detectar o historicamente não igual e a aplicação dos métodos históricos não se limite a uma confirmação das próprias hipóteses ou

antecipações. A mera confirmação das próprias hipóteses com relação aos textos e ao outro poderia vir a ser denominada de um repetível permanente.

Uma hermenêutica filosófica chegará ao resultado de que a compreensão só é possível de forma que o sujeito ponha em jogo seus próprios pressupostos. Na análise de Gadamer (2006b, p. 132):

A contribuição produtiva do interprete é a parte inalienável do próprio sentido do compreender. Isso não legitima o caráter privado e arbitrário das pressuposições subjetivas, visto que a coisa que está em questão a cada vez – o texto que se quer compreender – é o único critério dotado de validade. A distância insuperável e necessária entre os tempos, as culturas, as classes, as raças – ou mesmo entre as pessoas – é um momento supra-subjetivo, que confere tensão e vida a todo compreender. Pode-se descrever esse fenômeno também do seguinte modo: o interprete e o texto possuem cada qual seu próprio “horizonte” e o do compreender representa uma fusão desses horizontes.

Assim, a problemática da hermenêutica superou a base subjetivo-psicológica tanto em *la ciencia no e testamentaria* como em *el criticism literary*, sendo que a realidade fundamental para mediar tais distâncias é a linguagem, pois é esta que permite, ao intérprete, atualizar o compreendido. Gadamer diz que o conhecimento que o homem tem do mundo está mediado pela linguagem: a linguisticidade do nosso ser-no-mundo gira em torno do campo da sua experiência. A hermenêutica é filosófica porque não pode limitar-se a ser a arte de entender a opinião do outro. A reflexão hermenêutica implica que toda a compreensão de algo ou de alguém produz uma autocrítica. Aquele que compreende não adota uma posição de superioridade, porém, reconhece a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade própria. Tal questão está implicada em todo ato compreensivo e, por isso, o compreender contribui sempre para aperfeiçoar a consciência histórico-efectual.

Em Gadamer (2006b, p. 142), então:

A universalidade da hermenêutica depende, em última instância, de medida em que seu caráter teórico, transcendental, limita, sua validade ao âmbito da ciência ou também inclui os princípios do “*sensos*

*communis*” e, com isso, o modo como o uso científico é integrado na consciência prática. A hermenêutica filosófica é consciente dessa consequência. Uma teoria da práxis da compreensão é certamente teoria e não prática. Mas nem por isso uma teoria da práxis é uma “técnica” ou uma pretensa cientifização da práxis social. É, ao contrário, uma reflexão filosófica dos limites a que está submetido todo domínio científico-técnico da natureza e da sociedade.

Por fim, Stein (1996) observa que estabelecer a racionalidade de uma verdade e de um discurso que não pode ser provado nem empiricamente, nem através de um fundamento último, é a tarefa da hermenêutica. Essa tarefa está dentro da uma hermenêutica filosófica.

### **Aspectos essenciais da historicidade da compreensão**

Gadamer (1999) afirma que quem quer compreender um texto realiza sempre um projetar. Dessa forma, tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelimita um sentido do todo. Diz que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto, lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. Assim, a compreensão do que está escrito no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que necessita ser constantemente revisado. Esse constante reprojeter, que perfaz o movimento de sentido de compreender e o do interpretar, é aquele que constitui o processo que Heidegger descreve (estrutura circular da compreensão a partir da temporalidade da presença).

Quem procura compreender algo está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas. Elaborar os projetos corretos e adequados às coisas, que, como projetos, são antecipações que apenas devem ser confirmadas “nas coisas”, é a tarefa constante da compreensão. Entretanto, a compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias sobre as quais ela incide não são arbitrárias. Significa, então, que o intérprete deve examinar tais opiniões quanto à sua legitimidade, isto é, quanto à sua origem e validade. Frente a qualquer texto, não devemos introduzir, direta e acriticamente, nossos próprios hábitos linguísticos. “É somente com a experiência do choque com um texto – seja porque ele não oferece nenhum sentido, seja porque seu sentido

não concorda com nossas expectativas – o que nos faz parar e perceber um possível ser diverso da linguagem” (GADAMER, 1999, p. 332).

Por esse viés, as afirmações feitas a respeito da opinião prévia do hábito linguístico valem também para as opiniões prévias de conteúdo, com as quais lemos os textos e que constituem nossa pré-compreensão. Mas, como sair das próprias opiniões prévias? Deve-se levar em consideração que o que me é dito por alguém, por carta, livro, *email* etc., encontra-se, em princípio, sob uma pressuposição de que o exposto é a sua opinião, não a minha; é uma opinião da qual eu devo tomar conhecimento, sem precisar compartilhá-la. Essa pressuposição é uma nova dificuldade, na medida em que as opiniões prévias que determinam minha compreensão podem continuar complementemente despercebidas. Dessa forma, se elas motivam mal-entendidos, como seria possível chegar a percebê-los em face do texto, onde não houver contra-objeções de um outro? Como se pode proteger um texto previamente frente a mal-entendidos? As opiniões também não podem ser entendidas de maneira arbitrária.

Felizmente, assim como não é possível manter muito tempo uma compreensão incorreta de um hábito linguístico, sem que se destrua o sentido do todo, tampouco se podem manter, às cegas, as próprias opiniões prévias sobre as coisas, quando se compreende a opinião do outro. É preciso ter/dar abertura para a opinião do outro ou para a do texto. Convém ressaltar que esta abertura já inclui sempre que se ponha a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas, sendo que em Gadamer (1999, p. 344) “a tarefa da hermenêutica se converte em si mesma em um planejamento objetivo, e está sempre determinada, em parte, por ele”.

Gadamer (2006a, p. 16) enfatiza que o conceito de hermenêutica refere-se à mobilidade fundamental da presença, a qual perfaz sua finitude e historicidade, abrangendo o todo de sua experiência de mundo. O movimento da compreensão é abrangente, universal e reside na natureza da própria coisa. A experiência da obra de arte ultrapassa o âmbito da mera experiência estética, pois ela acolhe em si a plenitude dessa experiência e todo o mundo que ela carrega. Por isso, o movimento do ato de compreender uma obra não pode ser restrito ao desfrute reflexivo, estabelecido pela diferenciação estética:

Deveremos admitir, por exemplo, que uma antiga figura divina, exposta em um templo não como obra de arte para um desfrute estético da reflexão - hoje podemos encontrá-la em um museu moderno - leva consigo o universo da experiência religiosa da qual procede, tal como ela se nos apresenta hoje. Isso significa que esse seu mundo pertence também ao nosso mundo. É o universo hermenêutico que abarca a ambos (GADAMER, 2006b, p. 17).

A experiência da obra de arte ultrapassa, pois, o horizonte subjetivo de interpretação, tanto para quem a faz como para quem a contempla e, dessa forma, atinge mesmo o discurso de uma obra em si desvinculada de “sua realidade de ser” sempre de novo experimentada (GADAMER, 2006a, p. 17). A interpretação “correta” significa necessariamente que a compreensão faz a mediação entre a história e a atualidade. Portanto, desde o princípio da construção da obra, organiza-se um processo no qual sua criação está interligada à tradição, que estrutura suas possibilidades de interpretação (GADAMER, 2006a, p. 19). Assim, também, o fenômeno da compreensão abrange todas as referências humanas no mundo. E não se trata de assegurar-se frente à tradição que se faz ouvir a partir da obra, mas, ao contrário, trata-se de manter afastado tudo o que possa impedir alguém de compreendê-la a partir da própria coisa em questão (GADAMER, 2006a, p. 359).

O horizonte, no âmbito da compreensão histórica, sobretudo, refere-se à consciência histórica de ver o passado em seu próprio ser, não a partir de nossos padrões e preconceitos contemporâneos, mas com base em seu próprio horizonte histórico. A tarefa de compreensão histórica inclui a exigência de conhecer o horizonte histórico a fim de que este mostre, nas suas medidas, o que queremos compreender (GADAMER, 2006a, p. 400). Isso não significa que possamos nos transladar para mundos estranhos que nada tenham a ver com o nosso mundo. Ao contrário, todos os horizontes juntos formam esse grande horizonte, que se move a partir de dentro e acolhe a profundidade histórica de nossa autoconsciência para além das fronteiras do presente. Trata-se de um único horizonte que engloba tudo o que a consciência histórica contém em si (GADAMER, 2006a, p. 402).

O próprio passado, nosso e dos outros, para o qual se volta a consciência histórica, faz parte do horizonte móvel a partir do qual vive a existência

humana e determina como origem a tradição. Compreender uma tradição requer, sem dúvida, um horizonte histórico, mas não é verdade que alcançamos esse horizonte deslocando-nos a uma situação histórica. Ao contrário, para podermos nos deslocar a uma situação, precisamos já sempre possuir um horizonte (GADAMER, 2006a, p. 402-403).

A consciência da história efetual, em que se cumpre a experiência hermenêutica, tem presente o caráter interminavelmente aberto do acontecimento de sentido de que participa. A compreensão tem um padrão de medida no qual se mede. Ela é o conteúdo da própria tradição, o único a oferecer um padrão que se manifesta na fala. Ademais, toda apropriação da tradição é historicamente distinta das outras. Isso não significa dizer que cada uma não passe de uma concepção distorcida da mesma: cada uma representa, antes, a experiência de uma “visão” da própria coisa (GADAMER, 2006a, p. 609).

O autor supracitado aponta que a tradição de linguagem é tradição no sentido autêntico da palavra, ou seja, aqui não nos defrontamos simplesmente com um resíduo que se deve investigar e interpretar enquanto vestígio do passado. Nem o que chegou a nós pelo caminho da tradição de linguagem não é o que restou, mas o que nos é transmitido na forma de tradição oral imediata, em que abriga o mito, a lenda, os usos e costumes, assim como na forma da tradição escrita, cujos signos, de certo modo, destinam-se diretamente a todo e qualquer leitor que esteja em condições de lê-los (GADAMER, 2006a, p. 504). O processo da compreensão se move na esfera de sentido, mediado pela tradição da linguagem (GADAMER, 2006a, p. 506).

A consciência leitora é necessariamente histórica; contudo, compreender a tradição não significa reconstruir uma vida passada, mas participar, na atualidade, do que foi dito. Quando compreendemos o sentido do que foi dito é uma compreensão a partir da tradição (GADAMER, 2006a, p. 507). Assim, a pretensão de universalidade da linguagem está diretamente ligada à tradição. Esta se constrói pela nossa condição finita de uma consciência histórica que nos conduz nas escolhas de entendimento das coisas. Toda essa relação se estrutura em um jogo de linguagem que pode ser chamado de tarefa hermenêutica. Por isso, os aspectos que organizam o jogo hermenêutico são fundamentais para elucidar as questões que Gadamer apresenta no decorrer de sua obra. Para ele, aquele que quer compreender não pode se entregar, imediatamente, desde o início, à casualidade de suas opiniões

prévias e ignorar a opinião do texto. Uma ideia formada hermeneuticamente tem de se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas o que importa é dar-se conta das próprias antecipações.

Em Gadamer, Heidegger oferece uma descrição fenomenológica quando descobre no suposto “ler” o que “lá está” à pré-estrutura da compreensão. Com o fim de explicitar a situação hermenêutica da questão do ser, segundo posição prévia, visão prévia e concepção prévia, examina criticamente a questão que ele coloca à metafísica, em momentos essenciais, onde a história da própria metafísica sofreu uma guinada. Uma compreensão guiada por uma consciência metódica procurará não simplesmente realizar suas antecipações, mas, antes, torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta a partir das próprias coisas. Não se trata de assegurar-se a si mesmo contra a tradição que faz ouvir a voz a partir do texto, mas, pelo contrário, de manter afastado tudo o que possa impedir alguém de compreendê-la a partir da própria coisa. Os pré-conceitos não percebidos nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição, observa o autor.

De fato, é em Gadamer que o historicismo, apesar de toda crítica ao racionalismo e ao pensamento naturalista, encontra-se ele mesmo sobre o solo do moderno *Aufklärung* e compartilha, inadvertidamente, seus preconceitos. Existe realmente um preconceito do *Aufklärung* que suporta e determina sua essência – é o preconceito contra os preconceitos enquanto tais, e, com isso, a despotenciação da tradição. Preconceito significa um juízo (*Urteil*) que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes, segundo a coisa. Nessa perspectiva, no procedimento jurisprudencial, um preconceito é uma pré-decisão jurídica, antes de ser baixada uma sentença definitiva. Todavia, esse filósofo observa que o preconceito não significa, de modo algum, falso juízo, pois ele pode ser positivo ou negativo. Sobre o racionalismo repousa tanto o descrédito dos preconceitos em geral quanto à pretensão do conhecimento científico de excluí-los totalmente. A ciência moderna, que escolheu esse caminho, segue o princípio da dúvida cartesiana de não aceitar por certo nada sobre o que exista alguma dúvida, daí a concepção de método, que se faz *jus* a essa justiça.

O preconceito pode ser de dois tipos: um, gerado pelo respeito humano; outro, advindo da precipitação. Gadamer diz que esta divisão tem seu fundamento na origem dos preconceitos, na perspectiva das pessoas que os cultivam. A indução ao erro se dá pelo respeito aos outros, por sua autoridade

ou pela precipitação que existe em nós mesmos. Autoridade como fonte de preconceito coincide com o princípio fundamental da *Aufklärung*, tal como o formula Kant: “tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento”. O *Aufklärung* (a crítica do) se dirige, em primeiro lugar, contra a tradição religiosa do cristianismo – a Sagrada Escritura – uma vez que a crítica bíblica põe em perigo sua pretensão dogmática. Ela racionaliza, o que traz uma dificuldade, porque, segundo Gadamer, não é fácil fechar a possibilidade de que o texto escrito não seja verdade – a fixação por escrito contém, em si própria, um momento de autoridade de peso determinante.

A tendência geral do *Aufklärung* é não deixar valer autoridade alguma e decidir tudo diante do tribunal da razão, de forma que a tradição escrita, a Sagrada Escritura, como qualquer outra informação histórica não podem valer por si mesmas. A fonte última de toda a autoridade já não é a tradição, mas a razão. O que está escrito não precisa ser verdade. Nós podemos sabê-lo melhor (máxima com que o *Aufklärung* moderno enfrenta a tradição), tornando a tradição objeto da crítica. Os preconceitos verdadeiros têm que ser justificados, em última análise, pelo conhecimento racional, mesmo que esta tarefa nunca possa ser realizada inteiramente.

Gadamer pergunta se se achar imerso em tradições significará realmente estar submetido a preconceitos e limitado na própria liberdade e se não é certo, antes, considerar que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas formas? Gadamer aponta que a razão não é dona de si mesma, pois está sempre referida ao dado no qual se exerce. Isso vale para a consciência histórica e para a possibilidade de conhecimento histórico. Para ele, não é a história que pertence a nós, mas nós é que a ela pertencemos; muito antes de entendermos a nós mesmos na reflexão da Sociedade, nós já estamos vivendo compreendendo-nos de uma maneira autoevidente. A autorreflexão do indivíduo é apenas uma centelha na corrente fechada da vida histórica. É por isso que os preconceitos de um indivíduo são muito mais do que os seus juízos, a realidade histórica de seu ser (GADAMER, 2006b, p. 344).

Quando Gadamer (1999) aborda os preconceitos como condição de compreensão trata de reabilitação, de autoridade e de tradição, dizendo que este é o ponto de partida do problema hermenêutico, pois, como coloca, se quer fazer justiça ao modo de ser finito e histórico do homem, é preciso chegar a uma reabilitação do conceito de preconceito e reconhecer que

existem preconceitos legítimos.

Kusch (2001) observa que Gadamer não só sugere em alguns lugares que a meta de sua hermenêutica filosófica é uma reabilitação do preconceito e da autoridade como acusa o Iluminismo de ter um preconceito contra o próprio preconceito. Diz que Gadamer também rejeita o ataque do referido movimento oitocentista à autoridade e recorre à crítica dirigida a ele, sugerindo que aquilo que foi santificado pela tradição e pelos costumes possui indizível autoridade. Contudo, a autoridade não está inevitavelmente vinculada à opressão, mas ao conhecimento. É a autoridade neste sentido que Gadamer considera central nas *Geisteswissenschaften*.

Uma forma de autoridade que foi particularmente defendida pelo Romantismo foi a da tradição. O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima, e nosso ser histórico e finito está determinado pelo que foi transmitido e não somente por aquilo que possui fundamentos evidentes, sem poder sobre essa base. Como exemplo, podemos citar os costumes que continuam válidos a partir da herança histórica e da tradição. Os costumes são adotados livremente, mas não criados por livre inspiração nem sua validade nela se fundamenta. Isso é que é tradição: o fundamento de sua validade. Dessa forma, à margem dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina de forma grande as instituições e comportamentos.

O conceito de tradição, assim como o conceito de autoridade, é colocado como ambíguo: a tradição sempre é um momento da liberdade e é da própria história; a tradição é essencialmente conservadora e, como tal, sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, “a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pelo fato de não atrair a atenção sobre si” (GADAMER, 1999, p. 344).

O círculo hermenêutico não é de natureza formal, tampouco é objetivo ou subjetivo, porém, descreve a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação do sentido que guia nossa compreensão de um texto não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Todavia, essa nossa relação com a tradição, essa comunhão, está submetida a um processo de contínua formação, e o círculo da compreensão não é de modo algum um círculo metodológico.

O sentido de um texto supera seu autor não ocasionalmente, mas

sempre. De sorte que a compreensão nunca é um comportamento somente reprodutivo, mas é, em sua instância, sempre produtivo. Assim, compreender não significa compreender melhor, nem saber mais, nem significa ser superior. Para Gadamer, quando se logra compreender, compreende-se de um modo diferente. Esse conceito rompe o círculo traçado pela hermenêutica romântica, na qual a compreensão era pensada como a (re)produção de um produção originária. Gadamer parece rejeitar a necessidade de regras para a compreensão. Ele escreve que o fenômeno hermenêutico é, “basicamente, não um problema de método e que, com respeito a esse fenômeno, o objetivo não é o acúmulo de conhecimento retificado que satisfaz o ideal metodológico da ciência (KUSCH, 2001, p. 258).

### **Considerações finais**

A distância de tempo em sua produtividade hermenêutica só pode ser passada a partir da mudança de rumo ontológico que Heidegger deu à compreensão como um existencial e a partir da interpretação temporal que aplicou ao modo de ser da pré-sença. O tempo não é mais um abismo a ser vencido, algo a ser superado como o concebido pelo historicismo, em cuja concepção era preciso deslocar-se ao espírito da época, pensar segundo seus conceitos e representações, em vez de pensar segundo seus próprios, mas é, na verdade, o fundamento que sustenta o acontecer. O tempo, portanto, não é um “abismo devorador”, está preenchido pela continuidade da herança histórica e da tradição.

Nesse sentido, uma consciência formada hermenêuticamente terá de incluir também a consciência histórica, ou seja, terá que distinguir os verdadeiros preconceitos, sob os quais compreendemos, dos falsos preconceitos, que produzem mal-entendidos. Tornará conscientes os próprios preconceitos, que a guiam na compreensão, com o fim de que a tradição se destaque, por sua vez, como opinião diferente. Destacar um preconceito implica em suspender sua validade, pois na medida em que um preconceito nos determina, não o conhecemos nem o pensamos como um juízo. Como poderia, então, ser destacado?

Vale ressaltar que um preconceito diante dos olhos é impossível enquanto este estiver constante e desapercibidamente em obra. Isso seria possível somente com um estímulo, e este estímulo procede precisamente do encontro

com a tradição. A compreensão começa onde algo nos interpela, esta é a condição hermenêutica suprema. Para compreender, devemos suspender por completo os próprios preconceitos. Todavia, a suspensão de todo juízo, de todo preconceito, visto logicamente, tem a estrutura de pergunta. A essência da pergunta é a de abrir e manter abertas as possibilidades.

Um pensamento verdadeiramente histórico tem de pensar ao mesmo tempo sua própria historicidade. Somente dessa forma deixará de perseguir o fantasma de um objeto histórico, que é objeto de uma investigação progressiva, e aprenderá a conhecer no objeto o diferente do próprio e conhecerá assim tanto um como outro. O verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas é a unidade de um e de outro, uma relação na qual permanece tanto a realidade da história como a realidade do compreender histórico.

Em Gadamer (1999), entender é, essencialmente, um processo de história efectual. Para ele, a consciência histórico-efectual é um momento de realização da própria compreensão e é, em primeiro lugar, consciência da situação hermenêutica. Todavia, tornar-se consciente de uma situação é uma tarefa que, em cada caso, encontra uma dificuldade própria. Nós estamos nela, já nos encontramos sempre numa situação, cuja iluminação é tarefa nossa, e esse processo nunca pode se cumprir por completo. Da mesma forma, isso é válido para a situação em que nos encontramos face à tradição que queremos compreender. Nesse caso, também a reflexão da história não pode ser realizada completamente, o que se deve não a um defeito, mas à essência mesma do ser histórico que somos, pensados em *Verdade e Método*.

## Referências

D'AGOSTINI, Franca. *Analíticos e continentais*. Unisinos, 2002.

GADAMER, Hans-George. *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca: Espanha, 1999.

\_\_\_\_\_. *Verdade e método I*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006a.

GADAMER, \_\_\_\_\_. *Verdade e método II*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006b.

GRONDIN, Gean. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUSCH, Martin. *Linguagem como cálculo versus linguagem como meio universal*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

ROHDEN, Luiz; ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; SLICKINGER, Hans.-G. *Hermenêutica filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

STEIN, E. Mais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2002. Caderno Especial de Domingo da Folha de São Paulo, p. 18-19.

\_\_\_\_\_. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

Data de registro: 20/08/2013

Data de aceite: 20/11/2013



## LINEAMENTOS SOBRE A INCONSISTÊNCIA DA CRÍTICA DE ARENDT A MARX

*Ronaldo Vielmi Fortes\**

### Resumo

Dentre as críticas mais difundidas do pensamento de Karl Marx, encontra-se Hannah Arendt, que tece ao longo de várias obras comentários que impugnaram grande parte de seu pensamento. O artigo se propõe a avaliar a validade das críticas por ela construídas, procurando demonstrar as diferenças na compreensão do político em ambos pensadores.

**Palavras-chave:** Karl Marx. Hannah Arendt. Filosofia política.

### Abstract

Among the most widespread criticism of the thought of Karl Marx, is Hannah Arendt, which weaves over several comments that impugn works much of his thinking. The paper aims to assess the validity of the criticism for her built, seeking to demonstrate the differences in the understanding of both political thinkers.

**Keywords:** Karl Marx. Hannah Arendt. Political philosophy.

Tese bastante comum aos críticos e intérpretes de Marx é a denúncia da existência em seu pensamento de um determinismo de natureza economicista que promoveria a negação da esfera política em prol da esfera da produção. Para o conjunto desses autores a esfera política estaria, com isto, destituída de seu estatuto próprio, sendo rebaixada ao plano de simples epifenômeno das relações de produção. Não por acaso importantes pensadores do século XX rechaçaram de forma veemente este suposto aspecto presente na obra marxiana. A segunda metade do século é marcada pela retomada do problema do político, pela busca dos fundamentos próprios a esta esfera que em grande medida dirige sua reflexão pela afirmação da autonomia da esfera do

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutorado em Filosofia pela Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* rvielmi@yahoo.com.br

político frente às outras dimensões da sociabilidade. Dado o peso histórico do marxismo ao longo do século XX e dada a tendência economicista dos teóricos desse movimento, para os autores pertencentes a esta nova diretriz de pensamento tornou-se crucial o combate à concepção mecanicista-determinista da dinâmica social.

Não é nenhuma novidade afirmar a existência de grandes diferenças entre a obra de Marx e o edifício teórico erguido em torno de seu pensamento. Estas diferenças assumiram os mais variados aspectos, mas particularmente o problema da subsunção da política à esfera da economia constituiu quase unanimidade na maioria destas correntes – principalmente aquelas tributárias do stalinismo. Se investigarmos a fundo a obra de Marx, veremos que um argumento de tal porte não se sustenta, trata-se na verdade de uma simplificação rasteira de um problema bem mais complexo. Este artigo presente demonstra que, ao invés de *determinismo econômico*, verificamos na obra marxiana a *determinação ontológica* das categorias do ser social, dentre as quais podemos localizar a ação política. Esta não aparece como um predicado do próprio homem, mas assume em seu pensamento a determinação de uma predicação negativa, fruto da contingência histórico-social. Sob este aspecto, a política para Marx deve ser suprimida juntamente com o regime da propriedade privada. Isto não significa a negação da política em prol da esfera econômica, mas que pensá-la implica integrá-la tanto ao conjunto de determinações da sociedade civil, como ao campo das interações que o homem estabelece com a natureza.

Essas considerações nos colocam frente ao problema da justeza das críticas dirigidas ao pensamento marxiano. Dentre as várias críticas que assumem esta postura aqui explicitada, encontramos Hanna Arendt. Abordar aqui a crítica de Arendt dirigida a Marx se justifica principalmente pelo fato de seu pensamento ter exercido em nossos dias grande influência no campo da filosofia política. A questão em torno da qual este estudo irá se dedicar será a de traçar alguns lineamentos sobre prováveis inconsistências na leitura que Arendt faz de Marx, com o objetivo central de demonstrar a diferença do entendimento de ambos na determinação do que vem a ser a política.

Marx constitui para Arendt um interlocutor importante; em vários momentos de suas obras a crítica ao pensador alemão aparece como contraponto que viabiliza a exposição e a elucidação de suas próprias ideias. Não são poucas as referências da autora a sua obra, porém, a remissão frequente a

seu pensamento não implica uma concordância com Marx, pelo contrário, na maior parte das vezes Arendt se dedica a criticá-lo, a apontar os desvios e equívocos da rota marxiana na direção da correta compreensão do lugar da política na sociabilidade humana. A este respeito ela se pronuncia diretamente à obra de Marx em uma nota manuscrita encontrada nos materiais preparatórios do texto *O que é a política*, onde afirma peremptoriamente que:

Marx era desgraçadamente muito melhor historiador que teórico e a maioria das vezes só expressou e afirmou conceitual e teoricamente aquilo que era objetivamente verificável como tendência histórica. A extinção do político pertence precisamente a estas tendências objetivas e constatáveis da idade moderna (ARENDR, 1997, nota da p. 98).

Por mais que se trate apenas de uma anotação marginal para a qual a autora não deu acabamento adequado, esta nota é de extrema importância para os aspectos que pretendemos salientar neste artigo. Há aqui uma argúcia da autora ao perceber que em Marx a noção da extinção do político está presente. Resta saber se a dimensão deste problema presente no pensamento marxiano corresponde ao que é por ela intuído. O tratamento desta questão nos induz a uma dupla tarefa: elucidar – mesmo sinteticamente – alguns conceitos fundamentais do pensamento de Arendt, e confrontá-los com princípios fundamentais do pensamento de Karl Marx em torno do mesmo problema.

Em *A condição humana*, Arendt combate aquilo que ela considera ser a posição de Marx frente ao problema do trabalho, aquilo que ela julga ser o papel que o pensador alemão confere ao trabalho na hierarquia das atividades humanas. Muito embora à primeira vista tal problema pareça se descolar da questão dos fundamentos da política, ele constitui a base sobre a qual Arendt argumenta sobre os equívocos da concepção política de Marx. O conjunto de argumentos da autora neste livro é, portanto, crucial para os objetivos aqui traçados. Grande parte da crítica de Arendt baseia-se na distinção efetuada entre três formas de atividades que constituem em seu conjunto os aspectos mais gerais da condição humana: o labor (*labor*), a obra [ou trabalho] (*work*) e a ação (*action*)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cabe aqui a ressalva em relação à tradução da edição brasileira de Roberto Raposo que verte os termos *labor* e *work* para o português como *labor* e *trabalho*, respectivamente. Tal opção pode gerar confusões, pois cria disparates frente a considerações terminológicas feitas pela própria autora: “todas as línguas européias, antigas ou modernas, contém duas

## Arendt e a determinação da politicidade

Na visão de Arendt, a “vida ativa” do homem encontra-se ligada a essas três atividades específicas acima relatadas que constituem, em termos gerais, as condições básicas de toda vida humana. O *labor* aparece definido como a condição ou atividade correspondente ao processo biológico humano, isto é, ao processo mais fundamental e imediato diretamente relacionado à reprodução da vida. Trata-se da dimensão humana mais vinculada à necessidade, e tem como característica fundamental a pouca durabilidade de seus produtos, uma vez que toda produção neste âmbito está destinada basicamente ao consumo direto. Arendt entende que no âmbito desta atividade não haveria muito espaço para o político propriamente dito, uma vez que mesmo trabalhando em grupo, o *animal laborans* não é capaz de estabelecer um reconhecimento e uma identificação para cada membro do mesmo, posto que estes indivíduos sempre labutam como se fossem apenas um e não muitos.

Em contraposição ao *labor* encontra-se o *work* que corresponde “ao artificialismo da existência humana”, à produção de “um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (ARENDR, 1991a, p. 15). A principal diferença entre *labor* e *work* reside principalmente na proporção com que é transmitida à natureza aquilo que é próprio do homem. No caso dos produtos do *labor* a atividade que o homem exerce sobre a natureza pouco acrescenta de si a seus atributos e à sua forma, implica uma relação com o mundo da natureza voltado diretamente ao consumo imediato em vista de satisfazer suas necessidades estritamente biológicas. O *work* tem um caráter diferente, pois a proporção das características e intervenções propriamente humanas que encontramos em seus produtos é inversamente proporcional à do *labor*, isto é, essa atividade transforma e concede um caráter mais humano às coisas. Arendt exemplifica essa relação pela proporção com que a natureza permanece presente no produto, diz ela: “o grão de trigo jamais chega a desaparecer no pão como a árvore desaparece na mesa” (ARENDR, 1991a, p. 115).

---

palavras não relacionadas etimologicamente para o que nos acostumamos a pensar como a mesma atividade: desta forma, o grego distingue entre *poneiny* e *ergazesthai*, o latin entre *laborare* e *facere* ou *fabricari*, o francês entre *travailler* y *ouvrer*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*” (ARENDR, 1995, p. 93).

O processo de fabricação que tem lugar com o *work* possui como determinação fundamental as categorias de meio e fim. O resultado desta atividade possui o caráter de um produto final, isto em um duplo sentido: por um lado, o processo de fabricação se encerra precisamente com a confecção do produto e, por outro lado, a coisa fabricada é apenas um meio para atingir determinado fim. No *work* há uma clara distinção entre a produção e o uso de determinados objetos, é o que sem dúvida demarca com clareza sua distinção com o *labor*, uma vez que nesta atividade laborar e consumir constituem apenas etapas de um mesmo processo.

Em síntese, para Arendt o *labor* é um vínculo estritamente natural, uma condição ineliminável do homem, mas que não constitui o seu atributo essencial e decisivo. Nesta medida, ele não pode ser considerado como um valor humano de grande relevância; corresponde a uma condição que implica uma similaridade com o mundo da reprodução orgânica dos animais, ou seja, esta dimensão da atividade prática não aparece como uma especificidade humana preponderante. Implica, ao contrário, uma forma de não-humanidade do homem na medida em que é a expressão maior de sua naturalidade, de sua condição biológica. Em posição paralela, por isso rigidamente separada, encontra-se o *work*. O que Arendt faz é separar o processo de produção de seu mundo dos processos de reprodução da própria vida. A condição natural do homem assim como a condição de seu artificialismo que transforma o mundo e impõe a ele características essencialmente humanas, devem ser restringidas ao âmbito privado, pois o caráter verdadeiramente essencial e livre do homem estaria além da esfera das determinações e condicionantes naturais.

É preciso, pois, enfatizar que estas duas atividades estão diretamente relacionadas à relação entre o homem e a natureza e constituem na visão de Arendt a esfera privada da condição humana, uma vez que, dentro de seus limites se localizam cada vida individual, muito embora, no *work* possamos assistir uma abertura para a atuação da política – obviamente de forma desvirtuada – por se tratar de uma atividade que permeia a atuação coletiva. Voltaremos a este problema mais tarde.

A última das condições, a *ação*, contrasta com as anteriores por aparecer como a condição humana vinculada à esfera pública, e é assim definida por ser a

única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo (ARENDDT, 1991a, p. 15).

Arendt afirma: “todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política”; mas a *ação*, precisamente pelo atributo da pluralidade “é especificamente a condição – não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política” (ARENDDT, 1991a, p. 15). Nesse sentido, a *ação* implica o vínculo específico estabelecido entre os homens que provêem a “organização pública do processo vital”. No final das contas, dadas essas determinações, a *ação* termina por assumir em Arendt um perfil decisivo tornando-se a esfera de realização do humano por excelência.

Comparada à processualidade natural inerente à condição do *labor* e ao aspecto projetivo do *work* (atividade pautada em fins e meios), a *ação* se diferencia pelo seu caráter constitutivo da liberdade, ou seja, ela não implica uma atividade condicionada, que tenha pressupostos nas necessidades provenientes da relação do homem com a natureza ou que tenha por base a relação direta com as necessidades materiais dos homens. Arendt argumenta a partir de uma imagem não-utilitarista da *ação*. É em virtude dela que o mundo pode se revelar como um lugar em que se torna possível a vida humana em sentido não-biológico. Há pelo menos dois princípios centrais que permeiam a ideia da *ação*: 1) a *liberdade* da *ação* humana nos remete à noção de “poder-começar” uma cadeia de acontecimentos; por via de consequência tal afirmação nos leva a percepção de que esta condição envolve a possibilidade do surgimento do novo; 2) a capacidade de interromper processos naturais, sociais, históricos, visto que a *ação* humana sempre faz aparecer algo inusitado, ou seja, implica algo que põe em curso acontecimentos a partir de atribuições eminentemente humanas. Citando Arendt:

À *ação* é peculiar pôr em marcha processos cujo automatismo parece muito similar ao dos processos naturais, e lhe é peculiar fundar um novo começo, principiar algo novo, tomar a iniciativa ou, falando kantianamente, começar por si mesma uma cadeia. O milagre da liberdade consiste neste poder-começar [*Anfangen–Können*] que por sua vez se apóia no *factum* de que todo homem que por nascimento vem ao mundo – que já estava

antes e continuará depois – é ele mesmo um novo começo (ARENDT, 1997, p. 65-66).

O “milagre” tem aqui uma significação mais ampla. Com o sentido religioso guarda apenas a semelhança de designar uma ação incomum, que rompe qualquer vínculo tanto com nexos causais passados quanto com a previsibilidade das efetivações futuras. A ação não é simples continuidade das séries causais já postas em andamento, mas é possibilidade de rompê-las, dando curso inusitado àquelas já em curso, ou melhor, fundando novas séries. Em uma de suas dimensões específicas este “poder-começar” pode ser ilustrado pelo nascimento de um homem, uma vez que o nascimento por si só já implica a presença do inusitado, ou seja, “é sempre um novo começo”.

Vale advertir: o conceito pensado por Arendt tem um sentido completamente distinto daquilo que costumeiramente consideramos liberdade:

Esta idéia de liberdade é idêntica ao começo ou, falando outra vez kantianamente, a espontaneidade nos parece muito estranha porque é um traço característico de nossa tradição de pensamento conceitual e de suas categorias identificar liberdade com livre arbítrio e entender por livre arbítrio a liberdade de escolha entre as alternativas já dadas – dizendo toscamente: entre o bem e o mal – e não simplesmente da liberdade de querer que isto ou aquilo sejam de um modo ou de outro. Esta tradição tem naturalmente seus bons motivos, nos quais aqui não podemos entrar, e foi extraordinariamente fortalecida pela convicção, presente já deste a antiguidade, de que a liberdade não apenas não reside na ação e no político, senão que, ao contrário, unicamente é possível se o homem renuncia a atuar, se retrai sobre si mesmo retirando-se do mundo e evita o político (ARENDT, 1997, p. 66).

Nestas linhas vemos recolocada a importante distinção entre liberdade e livre arbítrio, que já havia sido estabelecida no livro *Entre o passado e o futuro*. O livre arbítrio remete à esfera da interioridade humana, enquanto a liberdade se põe na dimensão do espaço público, e apenas tem sentido na relação com os outros. Também a respeito das palavras de Arendt, poderíamos observar certa herança kantiana (obviamente se trata de uma interpretação livre do incondicionado kantiano) na noção de Arendt: a liberdade é

entendida como algo que em seu início aparece totalmente independente da necessidade. A ação de liberdade está em iniciar por si mesmo dada cadeia de acontecimentos, ou seja, não podem ser necessariamente condicionados. Por isso, no trabalho (em sua dupla dimensão, ou seja, na forma do *labor* ou do *work*) torna-se impossível vislumbrar a liberdade propriamente humana, pois neste âmbito sempre se encontra em jogo uma relação de necessidade – vista enquanto atividade de fins e meios que visa satisfazer determinada necessidade que põe em curso a atividade humana.

Toda esta discussão preliminar é essencial para compreender o conceito de política, pois este se encontra fortemente entrelaçado ao conceito de *ação* e de *liberdade*:

para nós que entendemos a liberdade mesma como algo político e não como o fim supremo dos meios políticos e que compreendemos que coação e violência eram certamente meios para proteger, ou fundar, ou ampliar o espaço político, mas como tais não eram precisamente políticos eles mesmos (ARENDDT, 1997, p. 80).

A liberdade é entendida como algo que se identifica diretamente com o político, e não como um fim superior a ser alcançado pelos meios da política. Contra a noção de política cujo fundamento baseia-se principalmente na segurança da vida – forte característica, aliás, do pensamento liberal americano –, na garantia da paz e tranquilidade para todos, assim como nas ideias de assegurar a todos o direito de ser escutado, Arendt contra-argumenta procurando demonstrar que

A liberdade de expressar as opiniões, o direito de escutar as opiniões dos demais e ser assim mesmo escutado, que todavia constitui para nós uma componente inalienável da liberdade política, desbancou muito prontamente a uma liberdade que, sem ser contraditória com esta, é completamente de outra índole, a saber, a que é própria da ação e do falar enquanto que ação. Esta liberdade consiste naquilo que nós chamamos espontaneidade, que desde Kant se baseia em que qualquer um é capaz de começar por si mesmo uma nova série (ARENDDT, 1997, p. 71).

Mantendo a coerência com o raciocínio anterior, aqui se demonstra como tanto o conceito de liberdade como o conceito de política deve ser entendido para além das relações de meios para se alcançar determinado fim. Se assim o fosse, a política se encontraria rebaixada ao patamar de simples meio para se atingir fins determinados, e uma vez que tais fins fossem alcançados a política perderia propriamente seu sentido. Portanto, a política não é garantia da livre expressão, mas o ato de falar que é por si mesmo ação, expressão máxima da liberdade que espontaneamente inicia “por si mesma uma nova série”. Assim como a liberdade, e por possuir uma identidade com ela, a política – em seu sentido autêntico – se põe para além do plano da necessidade. Ao comentar a liberdade no mundo grego, Arendt fornece um elemento chave para o que aqui tentamos argumentar.

Precisamente necessário – seja no sentido de uma exigência ineludível da natureza humana como a fome ou o amor, seja no sentido de uma organização indispensável da convivência humana – o político não o é, posto que apenas principia onde acaba o reino das necessidades materiais e da violência física (ARENDR, 1997, p. 71).

A afirmação enfática de que o político se põe para além do “reino das necessidades materiais” vem acompanhada de outras duas determinações importantes. A primeira, escrita também em oposição à concepção moderna do político, argumenta contra a ideia de que a violência e a coação pertencem diretamente a esta esfera; na realidade, segundo ela, são fenômenos que historicamente no mundo grego pertenceram ao político apenas marginalmente, e apenas na medida em que serviram para proteger, fundar e ampliar o espaço da política. Fora destas atribuições, tais ações são eminentemente destituidoras do político, uma vez que novamente repõe o caráter de uma relação entre meios e fins. A segunda, ao que tudo indica a mais importante, é a determinação de que o político não é uma necessidade intrínseca à natureza humana, como se fosse um atributo necessário a toda e qualquer forma de organização passível de ser estabelecida entre os homens. De fato, os homens sempre se articulam entre si mediante determinados princípios, mas não necessariamente sobre a base da política em sua acepção mais correta e precisa, qual seja, sobre o princípio da autêntica liberdade humana.

Contra a ideia de que toda relação humana é política, Arendt afirma que a política não é um atributo inerente ao homem:

Tão pouco existiu sempre e onde quer que seja o político como tal, de um ponto de vista histórico, somente umas poucas grandes épocas o conheceram e fizeram dele uma realidade. Entretanto estes poucos grandes casos afortunados da história são decisivos; unicamente neles se põe de manifesto o sentido da política, tanto no que esta tem de salvação e de desgraça. Por este motivo são modelos, não pelo fato de que se possa copiá-los, mas porque certas idéias e conceitos que durante um breve período foram plena realidade são determinantes também para as épocas que uma plena experiência do político está negada (ARENDDT, 1997, p. 71).

As considerações históricas no texto em questão se mostram essenciais para pensar a noção de política e de liberdade. O caráter parcial de sua realização ao longo da história deve ser acompanhado em suas diversas realizações, no intuito de conceber com maior clareza o rigor destas definições. Sumariamente, o perfil histórico traçado por Arendt dos caminhos e dos descaminhos da política tem as seguintes características mais gerais:

Que a liberdade de ação signifique o mesmo que fundar um começo e principiar algo, nada o ilustra melhor no âmbito político grego que o fato de que a palavra *archein* se referia tanto a começar como a dominar. Este duplo significado põe de manifesto aquilo que se denominada dirigente [*Führer*], que era atribuído a quem começava algo e buscava os companheiros para poder realizá-lo; e este realizar e levar a fim o principiado era o significado originário da palavra «actuar», *prattein*. O mesmo nivelamento entre Ser-livre e principiar achamos na convicção romana de que a grandeza de seus antepassados culminou na fundação de Roma, e de que a liberdade dos romanos sempre deve remontar-se – *ab urbe condita* – a esta fundação na qual se fundou um começo. Santo Agostinho fundamentou ontologicamente esta liberdade romana ao afirmar que o homem mesmo é um começo, um início, já que não existe desde sempre senção que vem ao mundo ao nascer. Apesar da filosofia política de Kant – que, a partir da experiência da

revolução francesa, se converteu em uma filosofia da liberdade porque se centra essencialmente no conceito de espontaneidade – somente nos demos conta do extraordinário significado político desta liberdade – que reside no poder-começar – hoje, quando os totalitarismos, longe de contentar-se com por fim à liberdade de expressão, querem também aniquilar fundamentalmente a espontaneidade do homem em todos os terrenos. Coisa que por outra parte é inevitável se o processo histórico-político se define de um modo determinista como algo em que tudo é reconhecível porque está decidido a priori, seguindo suas próprias leis. Pois frente à fixação e cognoscibilidade do futuro é um fato que o mundo se renova diariamente mediante o nascimento e que por meio da espontaneidade do recém-chegado se vê arrastado a algo imprevisivelmente novo. Unicamente quando se rouba a espontaneidade do neonato, seu direito de principiar algo novo, pode decidir-se o curso do mundo de um modo determinista e predizê-lo. A liberdade de expressão, que foi determinante para a organização da polis, se diferencia da liberdade de fundar um novo começo, próprio da ação, já que aquela necessita em muito maior medida da presença de outros (ARENDDT, 1997, p. 76-77).

Apesar dos limites do mundo grego, que funda sua democracia com base no trabalho escravo, nele transparece pela primeira vez a ideia de liberdade, enquanto expressão da autenticidade da ação política. Havia na polis grega uma dominação absoluta do senhor sobre a sua casa, o que dava a ele condições de se liberar da árdua atividade do *labor*, no entanto esta liberação era alcançada por meio da violência e da coação, quer dos escravos, quer das mulheres, filhos etc. Esta situação conduzia em um outro plano à possibilidade para o exercício da liberdade no sentido propriamente político, ou seja, o fim desta atividade “não era a liberdade tal como se fazia realidade na polis, mas a liberação pré-política para a liberdade na polis” (ARENDDT, 1997, p. 69). Somente enquanto cidadão da polis, no âmbito específico do público que se punha nesta dimensão, o sentido do político poderia finalmente aparecer. Neste âmbito, as relações eram de iguais com iguais, os homens “regulavam todos os seus assuntos falando e persuadindo-se entre si” (ARENDDT, 1997, p. 69), sem uso da violência e da coação. Toda esta situação do mundo grego aponta para a existência de

dois conceitos distintos de liberdade que se efetivaram em sua sociedade, um negativo, outro positivo:

O político no sentido grego se centra, portanto, na liberdade, compreendida negativamente como não ser dominado e não dominar, e positivamente como um espaço somente estabelecido por muitos, em que cada qual se move entre iguais. Sem tais outros, que são meus iguais, não existe liberdade. Por isto quem domina sobre os demais e é, pois, por princípio distinto deles, pode ser que seja mais feliz e digno de inveja do que aqueles que são dominados, mas não é mais livre (ARENDR, 1997, p. 69-70).

Precisamente na segunda definição de liberdade, Arendt se centra para definir sua noção de política, e é onde ela vislumbra o surgimento, pela primeira vez, da concepção verdadeira da política.

Quanto ao mundo romano, cuja ideia de liberdade fundava-se no abandono do próprio lar, na coragem de arriscar-se no mundo, a autora considera a presença do político nos seguintes termos:

Portanto, esta liberdade de movimento, seja a de exercer a liberdade e começar algo novo e inaudito, seja a liberdade de falar com muitos e assim dar-se conta de que o mundo é a totalidade destes muitos, não era nem é de nenhuma maneira o fim da política – aquilo que poderia se conseguir por meios políticos; é muito mais o conteúdo autêntico e o sentido do político mesmo. Por outro lado os meios com que se funda este espaço político e se protege sua existência não são sempre nem necessariamente meios políticos (ARENDR, 1997, p. 79).

No mundo dominado pela cristandade, assistimos à mudança de função na política. A perda do elemento da liberdade significa a completa destituição do político.

O que se tratava era antes tudo de que a mensagem cristã propunha um modo de vida em que os assuntos humanos em geral deviam remeter-se não ao âmbito do público, mas a um âmbito interpessoal entre o homem e o homem. Que se tenha identificado, e quizá confundido,

este âmbito do «entre» com a esfera privada porque se contrapõe ao âmbito público-político, se deveu às circunstâncias históricas. A esfera privada foi ao longo de toda a antiguidade greco-romana a única alternativa ao espaço público, e para a interpretação de ambos os espaços foi decisiva a contraposição entre, por uma parte, quem queria se mostrar ao mundo e como queria aparecer ante ele, e, por outra, quem devia unicamente existir no afastamento permanecendo oculto. O determinante do ponto de vista político foi que o cristianismo buscou o afastamento, no qual exigiu incluir também o que sempre havia sido público (ARENDDT, 1997, p. 86).

Já na idade moderna, Arendt considera que a mudança ocorrida não foi a da função da política, mas dos âmbitos onde esta aparecia como necessária. O âmbito da vida e de suas necessidades – essencialmente domínios do privado – termina por reivindicar a preponderância do político, culminando na completa irradiação de seus interesses no âmbito do espaço público. A prevalência na idade moderna é a da liberdade de desenvolvimento das forças produtivas sociais, sendo que o estado sob a égide desta prerrogativa aparece como uma função da sociedade. Predomina aí a noção liberal do Estado como um mal necessário.

Desde o surgimento do estado nacional a opinião corrente é que o dever do governo é tutelar a liberdade da sociedade para dentro e para fora, se necessário usando a violência. A participação dos cidadãos no governo, em qualquer de suas formas, é necessária para a liberdade só porque o governo, posto que necessariamente é quem dispõe de meios para exercer a violência, deve ser controlado no dito exercício por seus governados. Se compreende pois que com o estabelecimento da esfera – como sempre limitada – de ação política aparece um poder que deve ser vigiado constantemente para proteger a liberdade. O que hoje em dia entendemos por governo constitucional, seja monárquico ou republicano, é essencialmente um governo limitado e controlado por seus governados em relação aos seus poderes e em relação ao uso que faz da violência. É evidente que as limitações e os controles se efetuam em nome da liberdade, tanto a da sociedade como a do indivíduo; se trata, pois, na medida do possível e do se necessário,

de pôr fronteiras ao espaço estatal do governo para possibilitar a liberdade fora dela. Portanto, não se trata, ao mesmo tempo e em primeiro lugar, de tornar possível a liberdade para atuar e dedicar-se à política, posto que estas são prerrogativas do governo e dos políticos profissionais que, pela via indireta do sistema de partidos, se oferecem ao povo para representá-lo dentro do estado ou eventualmente contra este (ARENDDT, 1997, p. 90).

Esta prevalência do domínio da produção culmina no completo desvirtuamento da esfera pública e consequentemente do político. A condição humana mais elevada, a ação, cede lugar para o predomínio a preocupação com a reprodução da própria vida.

A atividade que corresponde à obrigação com que a vida nos força a procurarmos o necessário para conservá-la é o labor. Em todas as sociedades pré-modernas podia alguém liberar-se deste obrigando a outros a fazê-lo, mediante a violência e a dominação. Na sociedade moderna, o *laborante* não está submetido a nenhuma violência, nem a nenhuma dominação, está obrigado pela necessidade imediata inerente à própria vida. Portanto, a necessidade ocupa o lugar da violência e a pergunta é a qual das duas coersões podemos resistir melhor, a da violência ou a da necessidade. Ademais toda a evolução da sociedade se dirige antes de tudo, ao menos até o momento em que a automação elimine realmente o labor, a converter indistintamente a qualquer de seus membros em laborantes cuja atividade, seja ela qual for, se dedique em primeiro lugar a procurar o necessário para a vida. Também neste sentido o distanciamento da violência da vida da sociedade teve como única consequência conceder à necessidade com que a vida o força todo um espaço desproporcionadamente maior do que nunca. A vida da sociedade está faticamente dominada pela não liberdade, mas pela necessidade; e não é casual que o conceito de necessidade tenha sido tão dominante em todas as filosofias modernas da história, nele o pensamento se orientava filosoficamente e buscava chegar à auto-compreensão (ARENDDT, 1997, p. 95).

Dadas essas determinações, o problema da sociedade humana em nossos tempos consiste em que as necessidades impostas pela conservação do indivíduo e pela continuidade da espécie – esferas essas próprias ao domínio privado – terminam por invadir o espaço público, reduzindo a política à esfera da “intimidade”, pois toda a forma da organização social passa a ser constituída não mais pela atividade da *ação*, mas pelas “necessidades da vida, a conservação do indivíduo e a continuidade da espécie” (ARENDT, 1997, p. 96). Tudo isso faz com que a *ação* seja arrancada do seu devido lugar e se restrinja ao domínio privado, retirando dela as qualidades que lhes são próprias, isto é, o exercício puro da atividade que se exerce entre os homens de forma independente das condicionantes naturais, cujo campo de efetivação é prevalentemente o espaço público. Desse modo, a política passa a ser contaminada pela esfera privada e é assim “rebaixada à posição da necessidade” (ARENDT, 1997, p. 96). A tarefa deveria, portanto, ser a de conduzir a ‘ação’ aos patamares das efetivas e específicas interações entre os homens, pois estas constituem a atividade humana *par excellence*.

Vemos aqui uma variante de perspectivas bem atuais que negam qualquer forma de continuidade entre os processos da produção material e as esferas “espirituais” do homem. Obviamente, não estamos reduzindo a posição de Arendt à condição de mera reprodutora ou tributária das tendências atuais – uma vez que seu pensamento possui expressivas diferenças com vertentes teóricas de nossos tempos –, mas apenas destacando o denominador comum presente em grande parte das reflexões contemporâneas sobre a politicidade – onde é frequente a tese da negação da esfera da produção material humana como aspecto decisivo do processo de formação e determinação do ser do homem – ou até mesmo, em perspectiva distinta, porém diretamente conciliada com a anterior, a afirmação de que o predomínio dessa determinação leva à destituição dos atributos mais elevados do homem.

Com base nesta segunda tese, Arendt conduz sua crítica a Marx. Para ela, este autor seria tributário da tradição moderna: a obra marxiana tem o mesmo caráter destes apontamentos, pois ao assumir posição essencialmente radical contra os aspectos políticos da sociabilidade de seu tempo, termina por destituir a política – entendida aqui sob o aspecto autêntico que lhe confere as determinações de Arendt – de toda formação futura da sociabilidade humana. Nestes termos, o marxismo ao sugerir o aniquilamento da política engendra por meios bem peculiares aspectos atinentes à concepção

política da modernidade, e até mesmo à subsunção das individualidades aos processos econômicos e sociais, que em última instância leva à obnubilação do autêntico problema da liberdade. Não por acaso a passagem supracitada em que ela acusa em Marx a tendência de suprimir a política da dimensão social, encontra-se no encerramento da análise onde a autora destaca os desvios da politicidade em nossos tempos (ARENDDT, 1997, p. 98).

Em termos gerais, estas são as bases críticas apresentadas por Arendt em relação ao pensamento marxiano. Resta-nos, então, tratar do problema da justeza das críticas até então apresentadas. Vale dizer que grande parte do seu raciocínio se encontra em uma longa passagem de sua obra *A condição humana*, em que se dedicando à análise da noção de trabalho em Marx, Arendt explicita seu próprio pensamento. Podemos dividir os apontamentos que a autora dirige contra a análise marxiana do trabalho, em três pontos principais: 1) o trabalho em Marx é estritamente uma relação natural do homem com a natureza; 2) apesar de ter alicerçado grande parte de seu pensamento sobre a noção de trabalho produtivo e improdutivo, que segundo a autora contém a noção fundamental que diferencia *labor* e *work* e, Marx não conseguiu estabelecer a distinção entre essas diferentes formas da atividade humana; por via de conseqüência, 3) toda fundamentação do pensamento marxiano no trabalho significa o alijamento da condição mais elevada do homem: a *ação* que, em Arendt, constitui a base e fundamento do político propriamente dito.

### **Os limites e as inconsistências da crítica de Arendt a Marx**

Em relação ao primeiro aspecto crítico acima salientado, vale citar a passagem onde a autora deixa claro o seu entendimento sobre a tese marxiana do trabalho:

Ao definir o trabalho como ‘metabolismo entre o homem e a natureza, em cujo processo ‘o material da natureza (é) adaptado, por uma mudança de forma, às necessidades do homem’, de sorte que ‘o trabalho se incorpora ao sujeito’, Marx deixou claro que estava ‘falando fisiologicamente’ e que, o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do eterno ciclo da vida biológica (ARENDDT, 1991a, p. 110).

Quando Arendt argumenta que Marx determina o trabalho como *metabolismo* entre homem e natureza, ela o faz em sentido quase literal, querendo afirmar com isso que nele o trabalho implica a relação entre as necessidades naturais do homem e os objetos naturais que precisam ser transformados para o consumo imediato de forma a manter vivo o próprio ciclo da vida biológica. Precisamente aqui podemos apresentar nossas primeiras ressalvas. A passagem da qual Arendt retira suas conclusões corresponde a fragmentos aleatoriamente recolhidos de um trecho presente no livro *O capital*, fundamental nas determinações de Marx. Trata-se de uma daquelas raras passagens onde o autor abordou de forma direta os aspectos mais gerais do trabalho:

o trabalho é um processo que ocorre entre o homem e natureza, em que o homem medeia, regula e controla com a sua ação o seu intercâmbio orgânico [metabolismo] com a natureza. Ele contrapõe a si mesmo, enquanto uma das potências da natureza, à materialidade dessa última. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem ao seu corpo, braços e pernas, mãos e cabeça, para fazer seus os materiais da natureza, dando-lhe uma forma que é útil a sua vida. Ao agir através desse movimento sobre a natureza externa e ao transformá-la, ele transforma ao mesmo tempo sua própria natureza. Desenvolve as faculdades que se encontravam adormecidas, e submete a seu poder o jogo de suas forças. Não se trata aqui das primeiras formas de trabalho, animalescas e instintivas. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Nós supomos o trabalho em uma forma pertencente exclusivamente ao homem (MARX, 1969, p. 192-193).

Essas determinações diferem profundamente da forma com que foram reproduzidas no texto de Arendt. Marx não diz que o trabalho é “um metabolismo entre homem e natureza”, mas sim, que “o trabalho é um processo que ocorre entre o homem e natureza, em que o homem medeia, regula e controla com a sua ação o seu metabolismo com a natureza”. Esta diferença concede um sentido totalmente diferente daquele dado pela autora ao transcrever – a seu modo – as palavras de Marx. Na perspectiva marxiana o trabalho é um

processo em que não está envolvido apenas a produção de um objeto para a satisfação de necessidades biológicas, mas a transformação do objeto que é ao mesmo tempo a transformação do próprio homem que trabalha, que molda e desenvolve os próprios fins humanamente estabelecidos, assim como suas ideias e faculdades. O trabalho é uma atividade antes de tudo criadora. Na transformação e construção prática de seu mundo, o homem se faz objetivo e real, produz a si mesmo ao relacionar-se com a natureza e, por meio desta mesma atividade, constrói as condições de sua própria existência. Essas, por sua vez, deixam de ser simples condicionamentos naturais para se tornarem produtos de determinações especificamente sociais na produção de seu mundo. O homem transforma a natureza não apenas por necessidades naturais, mas por necessidades estritamente humanas e isso de modo especificamente social.

Exatamente por desconsiderar a amplitude das afirmações de Marx, Arendt ao separar a atividade humana em duas vertentes básicas, consegue perceber por meio do conceito de *labor* tão somente a ação repetitiva voltada à reprodução da vida biológica, caracterizada fundamentalmente pelo dispêndio de força física. Esta dimensão da atividade humana estaria fundada em necessidades essencialmente biológicas e teria o perfil de uma atividade que envolve a coação do próprio homem; enfim, esta atividade é entendida como um fardo. É sabido que Marx em diversas obras deixa clara sua posição frente a esta problemática. Nos *Grundrisse*, por exemplo, a crítica dirigida a Adam Smith mostra o teor de sua consideração a respeito dessa questão, quando argumenta que o economista inglês confunde a coação imanente à atividade, com aquelas coações contingentes e históricas, que se caracterizam fundamentalmente pela hostilidade extrínseca, proveniente de fora da atividade laborativa propriamente dita (basta pensar nas formas de opressão das sociedades escravista, feudal e capitalista, que constituem todas elas, formas distintas de apropriação tanto do produto como da atividade do trabalhador). Diz Marx:

Adam Smith concebe o trabalho psicologicamente, em função do prazer e da dor que produz no indivíduo. Todavia, além desta relação afetiva para com sua atividade, ele é alguma outra coisa mais – em primeiro lugar, um para-outro, pois o puro sacrifício de A não teria nenhuma utilidade para B; em segundo, lugar, uma determinada

relação sua com a coisa mesma que refunde, e para com suas próprias disposições para o trabalho. Ele é positivo, atividade criadora (MARX, 1986, p. 104).

Em Arendt também está ausente essa diferenciação, mas com o agravante de que sua concepção leva tais considerações a patamares não encontrados em Smith. No pensamento de Arendt, a ideia é levada a tal nível de radicalidade, que a escravidão, por exemplo, passa a ser explicada pelo fato de alguns homens serem condenados a essa atividade, porque aqueles que os dominam não estão dispostos a lidar com os esforços impostos por essa condição inumana<sup>2</sup>. Passa longe dos olhos de Arendt a afirmação marxiana de que esta coação extrínseca ao processo de trabalho é precisamente o fator que transforma o ato de objetivação dos homens em momento de sua negação.

Em Marx, o tema central é a crítica ao trabalho alienado. Muito embora o trabalho seja compreendido como uma dimensão ineliminável e crucial para o ser social, ele não pode ser considerado fora do contexto histórico e social no qual se efetiva a atividade prática humana. Diferentemente do modo como compreende Arendt, não é a atividade do trabalho, seu transbordamento e sua transposição para outras esferas, a desvirtuadora do processo social humano; diametralmente oposta a tal posição, Marx considera que pelo fato desta instância da atividade prática social já se encontrar desvirtuada, ser acima de tudo uma atividade alienada, o humano não se realiza humanamente no mundo.

Vale ainda acrescentar que no bojo de suas considerações a respeito do naturalismo da definição marxiana de trabalho, encontra-se outra questão importante, na qual Arendt acrescenta que Marx herdou a ideia smithiana do trabalho produtivo e improdutivo. Para ela, esta distinção constitui o ponto de maior proximidade alcançado pelo pensamento marxiano da diferenciação entre *labor* e *work*, muito embora esteja “eivada de preconceito”, pois carrega em si profundo desprezo pelos “criados servis”, uma vez que esses são vistos como “convivas ociosos... que nada deixam através de si em troca do que consomem” (SMITH *apud* ARENDT, 1997, p. 97). Nas mesmas páginas Arendt nos lembra de que Smith define o trabalho produtivo como “produtor

---

<sup>2</sup> “À diferença de toda forma de exploração capitalista, que persegue primeramente fins econômicos e serve ao enriquecimento, os Antigos exploravam os escravos para liberar completamente os senhores do trabalho [Arbeit.], de maneira que esses pudessem entregar se à liberdade do político” (ARENDT, 1997, p. 69).

de mercadorias”, entendendo por isso que só é produtivo o trabalho criador de um objeto, ou seja, de um bem material que perdura tempo suficiente para ser trocado como mercadoria; no caso dos ‘criados servis’, o resultado do seu trabalho não representa a produção de uma coisa a ser vendida, pelo contrário, é um trabalho consumido durante a sua operação. Essas noções revelam de modo indireto o critério da diferença entre *labor* e *work*.

Estes seriam, no entendimento de Arendt, aspectos comuns tanto a Marx quanto a Smith, muito embora em Smith tais afirmações não tenham a força e importância assumidas pela obra de Marx. O problema maior do pensamento marxiano, prossegue Arendt, consiste em que mesmo de posse de uma noção que contém o critério decisivo para diferenciar *labor* e *work*, o pensador alemão não foi capaz de perceber a diferença ‘fundamental’ contida no interior das noções de trabalho improdutivo e produtivo, isto é, o fato de a primeira, por estar assentada na produção de objetos destinados à manutenção da vida, condizer com o *labor*, e a segunda, por implicar maior durabilidade dos seus produtos, ser condizente com o *work*. Sua filosofia estaria, pois, fundada sobre a confusão primordial provocada pela indistinção dos dois termos, e o que é pior, na interpretação arendtiana, Marx termina fundindo uma noção na outra. Tudo isso teria sua origem no fato de Marx ter determinado a produtividade do trabalho introduzindo de modo muito peculiar o critério da durabilidade – que é exclusivo do *work* – nesta atividade. Valendo-se da condição histórica “que tirou o *labor* de seu esconderijo e o guindou à esfera pública”, ele colocou no centro da discussão o problema da durabilidade dos meios de reprodução da própria vida, em detrimento da consideração, para ela mais que necessária, da durabilidade dos produtos do *work*. Diz a autora, que segundo:

Marx, é a própria atividade do labor, *independentemente de circunstâncias históricas* e de sua localização na esfera privada ou na esfera pública, possui realmente uma ‘produtividade’ própria, por mais fúteis ou pouco duráveis sejam seus produtos. Essa produtividade não reside em qualquer um dos produtos do trabalho, mas na ‘força humana’ cuja intensidade não se esgota depois que ela produz os meios de sua subsistência e sobrevivência, mas é capaz de produzir um ‘excedente’, isto é, mais do que o necessário à sua reprodução (ARENDR, 1991a, p. 99, *grifo nosso*).

De acordo com esta argumentação, Marx entende a “força de trabalho” – para Arendt, uma aptidão natural – como o critério da produtividade. Ou seja, sua definição não se baseia “na qualidade ou caráter das coisas que produz”, mas “no excedente potencial inerente à forma de trabalho humana” (ARENDDT, 1991a, p. 105). Assim, Marx fechou as portas para a real compreensão da diferença entre *work* e *labor* e, desse modo, seria tributário da tradição geral da era moderna que lega inadequadamente as características do *homo faber* ao *animal laborans*.

Não há como deixar de refutar estas considerações profundamente problemáticas de Arendt à obra marxiana, pois de modo bastante claro, ao introduzir termos e noções completamente estranhos ao pensamento marxiano, ela não apenas compreende de forma inadequada, como também omite passagens essenciais que revelam o que Marx realmente entende por trabalho produtivo. Por exemplo, Arendt desconsidera completamente ao analisar o problema, a importante demonstração marxiana – amplamente analisada em *Teorias da mais valia* – de que Adam Smith estabelece um duplo critério de diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo, o que gera em seu pensamento uma profunda dubiedade e imprecisão. A primeira diferenciação estabelecida por Smith baseia-se na definição do trabalho produtivo como uma atividade que cria valor, enquanto que a segunda definição está baseada no trabalho como produtor de mercadorias; esta última definição é precisamente aquela que contém o critério da durabilidade e da permanência do objeto no mundo, tal como tematizado por Arendt. A autora negligencia essa dupla definição que se encontra de forma entrelaçada no pensamento de Smith, privilegiando em suas considerações a segunda definição, atribuindo-a de uma forma não demonstrada a Marx.

Cabe, portanto, remeter as elaborações de Arendt às considerações de Marx sobre este problema. Em relação à definição do trabalho produtivo como atividade que cria valor, Marx afirma que o

trabalho produtivo não é mais do que a expressão abreviada para indicar o conjunto de relações e o modo com que a força de trabalho figura no processo capitalista de produção /.../

e logo em seguida acrescenta tornando mais claro seu entendimento:

o trabalho produtivo - no sistema capitalista de produção - é portanto o trabalho que produz mais valia para aquele que o emprega, o trabalho que transforma as condições objetivas de trabalho em capital e o seu possessor em um capitalista, isto é, o trabalho que produz o seu próprio produto como capital (MARX, 1954, tomo I, p. 383).

Contra tudo o que entende Arendt, a passagem acima serve para indicar que a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo não constitui de modo algum uma concepção particular de Marx, algo que ele assume ou herda de Smith ou da tradição moderna, enquanto ponto de partida teórico para a construção de sua economia. Sua posição é extremamente adversa a este tipo de interpretação, pois quando o autor analisa este conceito interroga sobre a forma das relações de produção no interior do sistema do capital e não por uma característica inerente ao processo de trabalho entendido em seu sentido mais geral. Assim, essa distinção não constitui uma atribuição universal e a-histórica do trabalho, muito pelo contrário, ela corresponde ao reconhecimento de uma realização específica e datada das relações de produção, isto é, à forma de sua efetivação no interior da sociedade capitalista. É exatamente isso que ele reconhece como a grande contribuição do pensamento de Adam Smith, ou seja, Marx vê como correta a determinação do trabalho como uma atividade que “acrescenta algo ao valor do objeto sobre o qual é aplicado”.

Por outro lado, quanto à segunda definição – aquilo que Arendt designa como o critério da durabilidade ou permanência do objeto no mundo – de acordo com Marx, Smith introduz um critério completamente estranho à sua primeira definição de trabalho produtivo. Em *Teorias da mais valia*, Marx contrapõe à concepção de Smith aquilo que ele designa como trabalho materializado:

A materialização do trabalho não pode todavia ser concebida do mesmo modo como a concebe Smith. Quando nós falamos da mercadoria como trabalho materializado – no sentido do seu valor de troca – não entendemos senão um modo de existência que tem lugar na representação, isto é, algo puramente social que não tem nada a ver com sua realidade física; a mercadoria é representada como um determinado *quantum* de trabalho social ou de dinheiro. Pode ocorrer

que o trabalho concreto, de que ela é o resultado, não deixe nenhum traço na mercadoria (MARX, 1954, tomo I, p. 269).

Marx, na sequência, faz menção ao trabalho de transporte de mercadorias que não deixa nenhum traço específico no objeto, mas nem por isso deixa de ser trabalho produtivo na medida em que acrescenta valor à mercadoria. Trata-se, na verdade, da autonomização de um dos momentos do processo produtivo, que envolve desde a fabricação até os meios de transporte necessários para levar a mercadoria ao consumidor. Com isso, busca demonstrar como a segunda noção estabelecida pelo pensador inglês não se encontra mais no interior da definição do trabalho produtivo e improdutivo pertinente às relações de produção do sistema do capital, ou para usarmos seus termos, Smith “se distancia, portanto, da determinação formal, da determinação do ‘operário produtivo’ do ponto de vista da produção capitalista” (MARX, 1954, tomo I, p. 260-261), e nessa medida, sua definição torna-se uma diferenciação desprovida de sentido quanto às determinações próprias à esfera da economia – coerente talvez com dada dimensão moral, e precisamente por isso falsa. Essas passagens revelam com clareza que para Marx não existe sentido nessa segunda diferenciação; menos sentido ainda existe em afirmar que ele compartilha da visão smithiana, como entende Arendt.

Independentemente da questão de saber a quem pertence a razão nas definições dos atributos decisivos do ser social, a polêmica que Arendt abre contra Marx é em larga medida desprovida de fundamento. Não há como defender ou tomar como razoável uma posição que determina e constrói todas as consequências de sua crítica baseada na ideia equivocada de que em Marx o trabalho é “a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano” (ARENDR, 1997, p. 15). Quase toda a argumentação da autora contra Marx pode ser refutada de imediato, pois em Marx o trabalho não pode ser reduzido a mero esforço orgânico, ao simples dispêndio de energia dirigida à reprodução da vida. É difícil compreender porque Arendt simplesmente desconsidera passagens – certamente conhecidas por ela – claras das determinações de Marx a respeito dessa questão. Por exemplo, a noção de trabalho alienado, questão central que permeia quase toda a obra marxiana, na qual se demonstra como tal complexo possui dependência evidente das circunstâncias históricas, passa totalmente despercebida por Arendt. Somente a percepção desta noção seria suficiente para dar a rele-

vância necessária tanto aos equívocos de interpretação presentes em Arendt, quanto para destacar a profunda diferenciação entre a análise marxiana e a teoria da autora. Em Arendt, não há alienação no trabalho, mas a exacerbação de seus princípios constitutivos (atividade calcada em meios e fins) leva à obnubilação da condição mais elevada do homem, qual seja a ação enquanto liberdade, que constitui o sentido do político propriamente dito.

Os aspectos aqui relatados são suficientes para sugerir que a posição de Arendt revela-se profundamente problemática na medida em que a rígida oposição por ela estabelecida entre *labor*, *work* e *ação* concede um caráter quase idealista<sup>3</sup> às suas proposições, pois opõe de modo absoluto a natureza ao mundo do homem, concebendo a moderna dominação do trabalho como a destruição ou destituição do mundo do homem. Do mesmo modo, a divisão do trabalho em *work* e *labor*, se comparadas à análise da categoria do trabalho em Marx, é totalmente desprovida de razão, pois no trabalho os aspectos e determinações biológicas nunca aparecem no interior desta atividade de forma isolada. Em Marx, as necessidades oriundas da condição biológica do homem mantêm-se como necessidade do organismo, mas no plano do ser social ela é sempre saciada de modo especificamente social, a partir de produtos gerados por uma atividade também especificamente social. Isso condiz com a tese marxiana segundo a qual a fome é sempre, em última instância, fome social, assim como todo carecimento humano. Com base nestas observações, podemos dizer que Arendt concede excessiva relevância às finalidades do produto – isso a partir da noção do tempo de permanência do produto no mundo, assim como o *quantum* humano de transformação se encontra nele presente – em detrimento da consideração da forma pela qual ele é produzido e do modo como é consumido. Há, por exemplo, grande diferença entre a fome saciada com carne crua e aquela saciada com carne cozida. Mesmo o ato da reprodução orgânica do homem já contém em si, de modo ineliminável, o caráter essencialmente social. Esta ação do homem junto à natureza não seria mero ato reprodutivo, mas conteria em si os aspectos da própria potencialidade humana de construir o seu mundo e edificar a sua própria subjetividade. Em Marx, a necessidade das determinações naturais aparece sempre como possibilidade para o homem

---

<sup>3</sup> Afirmo isto apenas como analogia ao autêntico idealismo alemão (particularmente de Kant), que em alguns momentos da obra da autora parecem parametrar seu raciocínio e suas argumentações.

refundar sua própria naturalidade. Sob esta perspectiva não seria incorreto dizer que para Arendt a liberdade consiste em liberdade da necessidade natural. Isso significa um retorno a concepções da liberdade pré-hegelianas (e neste sentido, porque não dizer de um retorno a Kant), no instante em que reflete de modo claro a ausência do entendimento da necessidade como possibilidade, ou seja, como fundamento da própria liberdade homem, que por meio de sua atividade prática, sensível, produz a si mesmo e a seu mundo<sup>4</sup>.

Se fizermos aqui o caminho inverso, ou seja, analisar o pensamento de Arendt à luz das determinações presentes na obra de Marx, vemos que a crítica marxiana ao pensamento idealista serve como medida para a construção de uma crítica a Arendt, pois ao que tudo indica no interior de seu pensamento, salvo um melhor juízo,

é isolado o papel ativo do homem nesse processo, a estrutura alternativa da sua prática é destacada dos fatos da realidade que efetivamente a colocam em movimento, assim como dos efeitos e contra-efeitos objetivos sobre os sujeitos desta atividade, para quem é construída como base do seu ser e devir uma indefinível, infundada, autonomia (LUKÁCS, 1976, tomo II, p. 181).

Essa que, se levada aos extremos, conduz à concepção segundo a qual “a essência seria constituída por comportamentos ideológicos ‘puramente espirituais’, enquanto que a luta real dos homens reais pela própria vida é posta em segundo plano como um desprezível submundo da existência” (LUKÁCS, 1976, tomo II, p. 482).

---

<sup>4</sup> Arendt não ignora o problema filosófico aqui apontado; pelo contrário, em seus textos ela denuncia com clareza como a rígida contraposição entre liberdade e necessidade, que nos tempos modernos vem a ser identificada com a antítese entre liberdade e arbitrariedade, perduraram como modelos ideológicos que fundamentaram a própria existência dos estados totalitários (ARENDR, 1997, p. 72). Não estamos afirmando portanto, que ela desconhece o problema, mas afirmamos que a autora não admite o fato de a gênese da liberdade humana ter como fundamento este jogo entre necessidade (das leis naturais) e liberdade (atividade criadora humana) existente no processo de trabalho.

## **Marx e a determinação da politicidade**

É claro que nossa análise, por uma questão de delimitação do objeto, deve ater-se às considerações específicas acerca do trabalho, não podendo penetrar de modo mais acurado na compreensão do problema da determinação das efetivas relações existentes entre a base econômica e as superestruturas sociais em Marx, tarefa necessária para contrapor de modo mais preciso as definições de Arendt. Aqui compete tão somente levantar o problema, pois este só poderia ser apresentado com maior adequação através da análise criteriosa da determinação da política ou da ideologia no interior do pensamento marxiano. Apenas para não encerrar sem referência a esse conjunto de problemas, caberia remeter ao leitor as considerações feitas pelo filósofo húngaro George Lukács a respeito do tema. Lukács observa a propósito:

a prioridade ontológica da economia, indicada por Marx, não contém em si nenhuma relação de hierarquia. Ela diz simplesmente que a existência social da superestrutura pressupõe sempre, no plano do ser, o processo da reprodução econômica, que toda a superestrutura é impensável sem economia; ao mesmo tempo, por outro lado, afirma-se que a essência do ser econômico é de tal natureza que não pode se reproduzir sem trazer à vida uma superestrutura que, mesmo de modo contraditório, corresponda a esse ser econômico (LUKÁCS, 1976, tomo I, p. 389-390).

Tal tese corresponde ao estabelecido por Marx em *A ideologia alemã*, onde afirma o pressuposto ontológico essencial segundo o qual os indivíduos vivos e ativos, em sua atividade prática social, confirmam e produzem seu ser e seu saber por meio da realização e efetivação de objetos sensíveis. Sua teoria opõe-se assim à concepção de que “as ideias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais” (MARX, 1969a, p. 26), ideias estas comuns tanto a Hegel como ao neohegelianos a quem ele critica abertamente em seu texto. Este pressuposto é o reconhecimento de que as representações que os homens fazem de suas relações são frutos de determinações provenientes de relações reais e concretas. Deste modo, os homens, enquanto produtores dos próprios meios de vida, produzem como resultado de sua atividade não apenas objetos, mas também suas ideias e representações, isto é, estabele-

cem a partir de sua prática sensível e objetiva o campo de possibilidades do pensamento e de suas relações. Diz Marx, em *A ideologia alemã*, que:

A produção de idéias, de representações e da consciência está, de início, diretamente e intimamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo (MARX, 1969a, p. 26).

Não há nessas determinações uma definição que oponha como formas excludentes ambas as instâncias da atividade social, mas a diferenciação entre momentos específicos “intimamente entrelaçados”, a tal ponto que “as representações, o pensamento, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem como emanção direta de seu comportamento material” (MARX, 1969a, p. 26). Não existe unilateralidade de determinação, pois uma vez surgidas, as outras instâncias da atividade do ser social passam também a determinar o processo social, só que sempre na forma da reciprocidade, sempre a partir da inter-relação, nunca sob a forma da total e completa autonomia e independência que constituiria por si a essência formadora dos modos humanos de interação. Não há *descontinuidade* entre a atividade *espiritual* e a atividade *material* – esses são termos de Lukács. O homem ao transformar seu mundo transforma igualmente suas representações e seu pensamento. Demarcando esse mesmo sentido aqui salientado, mais à frente Marx conclui:

Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX, 1969a, p. 26-27).

Não possui história no sentido de uma história que se realize em

separado ou de modo autônomo, completamente independente do desenvolvimento da produção material humana. Assim, o pensamento e os produtos do pensamento são reconduzidos para suas reais e efetivas relações. Não do modo como entende Arendt, ou seja, como determinismo da base econômica, mas a partir da ideia da preponderância do momento material. Para estabelecer, em termos bem claros, a forma do entendimento marxiano das relações entre a base material e as superestruturas sociais, é necessário entender que Marx vislumbra no modo como os indivíduos manifestam a própria vida o momento preponderante da dinâmica social, o que não elimina a reciprocidade de determinação do momento ideal sobre a própria esfera da economia. Contrariamente à ideia, segundo a qual a superestrutura da sociedade seja mero reflexo passivo da base econômica, Marx considera que ela pode atuar, retroagir, sobre a estrutura material, sempre, entretanto, com base nas situações, possibilidades ou impedimentos tornados possíveis por essa última. Assim, pensamento e vontade, elementos essenciais da ideologia e da política, não são meros epifenômenos, despossuídos de todo poder sobre a esfera que os engendra.

O esforço de Marx consiste em elucidar a forma como as categorias constitutivas do ser social são engendradas, assim como desvendar o modo como estas categorias se determinam reciprocamente, pondo em destaque os complexos e as dinâmicas que conferem a necessidade de sua existência, ou seja, as determinantes decisivas que os levam a serem tal como são. Retornando ao tema central do nosso texto, podemos dizer com base nestas referências, essenciais para compreensão do arcabouço teórico de Marx, que em todo o percurso da obra marxiana verifica-se a percepção de que o polo determinante do ser do homem não se localiza exclusivamente no “político” propriamente dito, mas na sociabilidade em sua totalidade. Em outras palavras, a política – sua gênese, dinâmica e processualidade – deve ser pensada no interior das relações mais gerais da totalidade do ser social.

No pensamento marxiano se verifica desde os seus primórdios uma expressiva tendência a considerar todo este conjunto de problemas “para além das fronteiras de uma estrita teoria política”. Na crítica a Hegel, de 1843, estes aspectos aparecem de forma evidente. Sumariamente, pode-se dizer que Marx rejeita em Hegel a ideia de que o Estado determina a sociedade civil, invertendo a ordem determinativa desta tese, quando assume que a “sociedade civil determina o Estado”. Ideia que culmina no interior desta

crítica na distinção entre a “revolução parcial” da sociedade – “a revolução meramente política, que deixa em pé os pilares do edifício” – e a “revolução radical – “a emancipação humana geral”. A parcialidade da revolução política denuncia a não-preeminência do princípio da política no interior do pensamento marxiano.

Conteúdo semelhante pode ser encontrado também no artigo que Marx escreve contra Arnold Ruge – *Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”, por um prussiano* –, no qual explicitamente o autor declara que o fundamento no qual a política se apóia tanto para compreender a realidade onde está imersa, quanto para sugerir supostas transformações no meio social em que vive é a vontade, critério este que expressa muito mais a incapacidade dos homens de levarem a termo suas adversidades, do que o âmbito privilegiado onde tais adversidades podem encontrar resolução.

O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral e, portanto, mais perfeito seja o entendimento político, tanto mais acreditará na onipotência da vontade, tanto mais resistirá em ver as barreiras naturais e espirituais que se levantam diante dela, mais incapaz será, por conseguinte, de descobrir a fonte dos males sociais (MARX, 1976, p. 402).

A propósito desse conjunto de questões seria importante remeter aqui o leitor ao texto de Chasin, “*Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*”, no qual o autor, a partir de cuidadosa leitura dos textos de Marx, revela a existência no interior do pensamento marxiano da determinação onto-negativa da politicidade:

Tratando-se de uma configuração de natureza ontológica, o propósito essencial dessa teoria é identificar o caráter da política, esclarecer sua origem e configurar sua peculiaridade na constelação dos predicados do ser social. Donde, é onto-negativa, precisamente, porque exclui o atributo da política da essência do ser social, só o admitindo como extrínseco e contingente ao mesmo, isto é, na condição de historicamente circunstancial; numa expressão mais enfática, enquanto predicado típico do ser social, apenas e justamente, na particularidade do longo curso de sua pré-história. É no interior da intrincada trajetória dessa pré-história que a politicidade adquire sua fisionomia plena e

perfeita, sob a forma de poder político centralizado, ou seja, do estado moderno (CHASIN, 1995, p. 367-368).

Em outro texto do mesmo autor, encontramos um apanhado de uma série de anotações de Marx a respeito da política no mundo grego, que como vimos são elementos importantes para as formulações de Arendt a respeito da política. Reproduzir estas considerações nos auxilia no cotejamento aqui proposto entre o pensamento de Arendt e Marx.

por seus limites, debilidades e incipiências intrínsecas, a comunidade antiga (o exemplo grego é a melhor iluminura) não é socialmente auto-sustentável, é incapaz de se sustentar e regular exclusivamente a partir e em função de suas puras e específicas energias sociais. Esta incapacidade ou limite social engendra, a partir de si mesma, em proveito e em vista da estabilidade comunitária, uma dessubstanciação social como força extra-social – uma desnaturação e metamorfose de potência social em força política. Ou seja, esta é uma força social que se entifica pelo desgarramento do tecido societário, dilaceração naturalmente determinada pela impotência deste, e que, enquanto poder, se desenvolve tomando distância (variável de acordo com os modos de produção) da planta humano-societária que o engendra (mesmo na democracia direta) e a ela se sobrepõe, como condição para o exercício de sua função própria – regular e sustentar a regulação. Força social usurpada e presentificada como figura político-jurídica que forma com a sociedade *stricto sensu* um indissolúvel cinturão de ferro, cujos segmentos ou elos não subsistem em separado (CHASIN, 2000, p. 169-170).

Na Grécia antiga quando os homens se põem a fazer política expressam por esta via a perda de seu próprio ser, a insustentabilidade de sua própria vida genérica, que passa deste modo à forma de uma expressão abstrata, onde a vida política do homem aparece separada da vida privada do homem. A política é neste sentido a expressão cabal da vida cindida. A vida política corresponde a um modo específico de efetivação do ser social, nela a capacidade de autodeterminação humana encontra-se totalmente alienada.

No mundo grego, esse aspecto de autodeterminação aparece de forma

mais clara no problema da escolha entre aristocracia e democracia como critério de organização do espaço público da *polis*, que surge prevalentemente como uma necessidade de equacionamento dos conflitos sociais. Este dilema encontrava-se ligado à necessidade de, em dadas épocas (principalmente nos períodos de guerras), promover a acumulação de riquezas nas mãos de poucos (que financiavam grande parte das campanhas militares), o que favorecia a opção pelo sistema aristocrático. Porém, este sistema levava à pauperização da maior parte dos cidadãos, levando também à sua exclusão nos processos decisórios da *polis*. A democracia exigia a contenção do acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, o que era realizado por meio da intervenção direta sobre a concentração da riqueza, que conseqüentemente, oprimia o próprio processo produtivo.

Devem os poucos, porque mais capazes, governar a todos, assim aumentando e consolidando suas vantagens sociais? Devem os muitos, apesar de suas menores habilitações, dirigir autogestivamente a sociedade? Em tal caso, como fazer que os ricos sejam suficientemente solidários com a sociedade para continuar arcando com o peso de sua sustentação econômica, sem a contrapartida de vantagens políticas? [...] O populismo grego conduziu a concepções redistributivas da riqueza, através de várias modalidades de tipo, predominantemente, requisional e espoliativo. Mas não conduziu a concepções alternativas no que diz respeito à produção da riqueza. Assim, quando importava reconstituir o estoque de bens e não era possível obtê-los por apropriação de terceiros, os gregos não encontravam outra solução senão a de deixar que os oligarcas voltassem a dispor de condições de acumulação privada. O semigolpe de Estado dos 400, em Atenas, na crise do ano 411, foi em grande parte determinado pela convicção, por parte da plebe, de que somente a restauração da oligarquia permitiria financiar os altos custos da guerra, depois da catástrofe da expedição à Sicília, em 413 (JAQUARIBE, 1982, p. 26).

Interessante observar em tal apontamento forte proximidade com a determinação de Marx em relação à característica que, segundo ele, constitui o eixo fundamental do modo de produção da Grécia Antiga:

entre os antigos não encontramos uma única investigação a propósito

de qual seria a forma de propriedade mais produtiva, que geraria o máximo de riqueza. A riqueza não constituía o objetivo da produção. [...] A pesquisa sempre buscava saber qual o tipo de propriedade que geraria os melhores cidadãos”. E arremata, faceando com os tempos do capital: na Antigüidade, “o homem sempre aparece, por mais estreitamente religiosa, nacional ou política que seja a apreciação, como o objetivo da produção”, enquanto, no “mundo moderno a produção é o objetivo do homem, e a riqueza o objetivo da produção (MARX *apud* CHASIN, 2000, p. 168).

Entender porque Marx lega à política o caráter de inautenticidade das relações entre os homens, requer compreender a gênese da politicidade. No mundo grego, tão aclamado como berço da democracia, do pensamento político etc., Marx identifica a gênese da política como um modo artificial, ou um subterfúgio, para lidar com problemas que não encontravam equacionamento na sociedade grega, qual seja, a manutenção do equilíbrio entre equidade social e a produção social da riqueza. Tal aspecto não passa desapercebido aos olhos de Arendt, porém nenhuma consequência mais decisiva é tirada de tal percepção:

O decisivo da liberdade política [dos gregos] é seu vínculo a um espaço. Quem abandona sua polis ou é expulso perde não somente seu lar ou sua pátria, mas também o único espaço que podia ser livre; perde a companhia dos que eram seus iguais. *Mas para sua vida e para o cuidado de sua existência este espaço da liberdade era tão pouco necessário ou indispensável que constituía muito mais um impedimento. Os gregos sabiam por experiência própria que um tirano razoável (o que nós chamamos de um déspota ilustrado) era uma grande vantagem para a prosperidade da cidade e para o florescimento das artes tanto materiais como intelectuais.* Só que assim se acabava com a liberdade. Expulsava-se os cidadãos de seus lares e o espaço em que se dava o trato livre entre os iguais, a *ágora*, caía deserto. A liberdade já não tinha espaço e isto significava que já não havia liberdade política (ARENDDT, 1997, p. 71, grifo nosso).

Ao atentar para a questão dos incômodos da democracia grega, Aren-

dt não apenas resvala no problema das origens da decadência da Grécia antiga, mas indica as próprias incongruências da politicidade grega frente ao problema do desenvolvimento tanto material como intelectual de sua sociedade. A manutenção da liberdade assume a contraface do impedimento da prosperidade da cidade, Porém ela não vê nisso a dimensão contraditória provedora da própria gênese da politicidade dos gregos, mas apenas seu elemento dissolutivo, ou a dubiedade da efetivação da liberdade na polis grega. Vale observar que o conceito de liberdade aparece como antagonico à “prosperidade da cidade”, ou seja, ao desenvolvimento da riqueza material e espiritual humana em sua plenitude, desse modo, mais uma vez, Arendt situa a liberdade para além de qualquer dimensão assumida pela necessidade na sociabilidade. Em outras palavras, para Arendt o fato de que na sociedade grega tais elementos possam existir separadamente, conduz à ideia de que esta dupla dimensão humana – econômica e política – não se encontra necessariamente entrelaçada, cada uma pode e deve resolver suas contingências e contradições em sua própria especificidade funcional. Conceder a cada uma delas seu devido lugar e equacionar seus problemas no âmbito específico de suas funções, esta parece ser a tese da autora para o problema aqui esboçado. No entanto, na perspectiva marxiana, a história da Grécia antiga nos permitiria colocar para Arendt a seguinte questão: como se poderia falar de liberdade enquanto algo positivo, se a liberdade política se vê incapaz de gerar uma prosperidade similar àquela produzida sob as ordens de um tirano? Há em Marx um claro vínculo entre estas instâncias. A diferença fundamental de seu pensamento com as teses de Arendt consiste na afirmação da impossibilidade de pensar tais esferas separadamente; em sua totalidade elas constituem um complexo de complexos ineliminavelmente articulados. A esfera da política é expressão real – efetivada e efetivadora – de um conjunto mais amplo e determinante de contradições inerentes à totalidade social.

Em Marx encontramos, pois, a crítica ontológica do princípio político, da forma pela qual o entendimento político aborda, considera e intervém na realidade social. A política perde o estatuto de determinação essencial do homem, para aparecer como o resultado contraditório de pressupostos histórico-sociais, pois é acima de tudo, uma contingência histórica posta por um modo específico de configuração da sociabilidade. Motivo pelo qual, em Marx, o real sentido da revolução social implica a superação da política, opondo-se

desse modo à ideia da simples revolução democrática para além do próprio estado. A revolução impõe a tarefa imprescindível da reapropriação das forças sociais – incluídas aí as próprias forças da atividade material – tarefa essencial para alcançar a emancipação do homem. Neste sentido, a produção da “autenticidade” da vida social não se põe para além da esfera da atividade material, pois para ele – diferentemente de Arendt – não é esta atividade que pela primazia de seus elementos constitutivos na sociedade domina e depõe o plano da interação social dos homens, mas é o modo pela qual tal atividade se põe na sociabilidade capitalista o derradeiro obstáculo para a autoconstrução efetiva do homem, ou seja, para emancipação dos indivíduos humanos. A livre interação dos indivíduos, princípio central da prospectiva humana tal como entende Marx, compreende um arco que vai desde a profunda transformação dos processos de interação dos homens com a natureza até as dimensões espiritualmente mais elevadas das inter-relações estabelecidas pelos homens.

Em suma, o que Marx considera em sua obra não é simplesmente a destituição da política, como pensa Arendt, mas a destituição da substancialidade do “político”. A política não constitui o âmbito da resolubilidade dos problemas humanos, mas é a expressão de conflituosidade. É ao mesmo tempo o meio pelo qual, nas condições postas pela atualidade, pode-se deflagrar um processo cujo objetivo é a efetivação da perspectiva da autêntica emancipação dos indivíduos.

Colocando de lado elementos importantes, poderia parecer que o que Arendt repudia na política que se efetivou ao longo dos tempos, possui conotação semelhante à crítica marxiana da política. Aparentemente os motivos pelos quais Marx não considera a política atributo ontológico do ser do homem, em Arendt assume o caráter de desvirtuamento do político, pois ambos acusam em seu tempo a subsunção dos homens às condições impostas pelas necessidades da economia capitalista. No entanto, seus motivos e argumentos são distintos tanto na raiz como nos resultados de suas respectivas teorias. Em Arendt, apesar de a política não ser atributo inerente ao ser do homem, mas algo a ser construído, o político é compreendido como algo capaz de elevar e efetivar a condição humana a um patamar superior. Há, portanto, uma atribuição onto-positiva da politicidade – não no sentido de atributo inerente ao homem, mas como qualidade efetivadora do autenticamente humano – onde o fundamento central da política encontra-se na identidade com a própria noção de liberdade. Além disso, vale acrescentar,

a obra de Arendt tem como base o resgate da autonomia do problema do político, tal aspecto a coloca também como crítica radical da tese marxiana do fim da política. Não importa se Arendt compreendeu corretamente os princípios críticos de Marx, o fato é que para Arendt a política se constitui como problema que possui fundamentação própria, isto é, não derivada, e sobre a base de tal entendimento do político, a vigorosa recusa do pensamento de Marx se ergue como momento de refutação de toda tradição que lega à dimensão política o caráter de determinação secundária nos processos sociais.

Fica evidente por que aos olhos de Arendt a teoria de Marx – assim como as teorias marxistas predominantes – não poderia aparecer senão como uma “monstruosidade economicista”, fruto do vínculo acrítico e pouco refletido do pensador alemão com o cientificismo em voga de seus tempos. Entretanto, por tudo o que estabelecemos até aqui, constitui grande erro considerar Marx herdeiro das tendências de seus tempos, pois claramente seu pensamento se diferencia da tradição dos modernos.

Esse traçado marxiano é o oposto, sem dúvida, de qualquer expressão própria ao âmbito secularmente predominante da determinação onto-positiva da política, para a qual o atributo da politicidade não só integra o que há de mais fundamental do ser humano-societário – é intrínseco a ele – mas tende a ser considerado como sua propriedade por excelência, a mais elevada, espiritualmente, ou a mais indispensável, pragmaticamente; tanto que conduz à indissolubilidade entre política e sociedade, a ponto de tornar quase impossível, até mesmo para a simples imaginação, um formato social que independa de qualquer forma de poder político (CHASIN, 1995, p. 367-368).

Fica em aberto, no entanto, uma vez explicitadas as diferenças dos fundamentos e procedimentos das questões atinentes ao humano, saber a quem pertence a razão. O que realizamos aqui foi tão somente o primeiro momento em direção a uma resposta mais definitiva. Porém, cremos ter deixado clara a forte filiação desse texto ao pensamento de Marx, fato que não impede de perceber no movimento da obra de Arendt aspectos importantes, seja na forma da re colocação do problema do político, seja na atualização e tratamento dos problemas de nossos tempos – tal como a importante contraposição da autora aos totalitarismos – ou ainda, na forma de uma crítica aos desvarios

do marxismo predominantes ao longo do século XX – principalmente sob a voga stalinista e seus derivados.

## Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991a.

\_\_\_\_\_. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_. *¿Qué es política?*. Traducido por Rosa Sala Carbó. Ediciones Paidós: Barcelona, 1997.

\_\_\_\_\_. *Tra passato e futuro*. Roma: Garzanti Editori, 1991b.

CHASIN, José. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. In: \_\_\_\_\_. *Pensando com Marx*. São Paulo: Ensaio, 1995.

\_\_\_\_\_. O futuro ausente. In: \_\_\_\_\_. A determinação onto-negativa da politicidade. *Revista Ad Hominen*, Tomo III – Política. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominen, 2000.

JAGUARIBE, Helio. A democracia de Péricles. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A democracia grega*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

LUKÁCS, George. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1976.

MAGALHÃES, Teresa Calvet. A categoria de trabalho (labor) em H. Arendt, *Revista Ensaio*, São Paulo, n. 14, p. 131-168, 1985.

MARX, Karl. *Das Kapital - kritik der politischen Ökonomie* (Buch I). Marx-Engels Werke, Band 23. Berlin/DDR: Dietz Verlag, 1969.

\_\_\_\_\_. *Die deutsche Ideologie*. Marx-Engels Werke, Band 3. Berlin/DDR: Dietz Verlag, 1969a.

\_\_\_\_\_. Kritische Randglossen zu dem Artikel »Der König von Preußen und die Sozialreform. Von einem Preußen«. Marx-Engels Werke, Band 1. Berlin/DDR: Dietz Verlag, 1976.

\_\_\_\_\_. Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica. In: \_\_\_\_\_. *Opere (XXIX - XXX) Scritti economici de Karl Marx 1857-1859*.

Roma: Editori Riuniti, 1986.

\_\_\_\_\_. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*; MEGA I, 2; Berlin: Dietz Verlag, 1982.

\_\_\_\_\_. *Storia delle teorie economiche*. Torino: Giulio Einaudi Editori, 1954.

SMITH, Adam. *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. The Glasgow Edition of the Works of Adam Smith, v. 2/I-II. Indianapolis: Liberty Classics, 1976.

Data de registro: 27/09/2013

Data de aceite: 20/08/2014



## DAVID HILBERT E O AXIOMA DE ARQUIMEDES: ENTRE A GEOMETRIA E A FÍSICA

*Carlos Gustavo González\**

### Resumo

A relação entre geometria e física na obra de Hilbert é analisada através do caso do Axioma de Arquimedes. Começando com as questões geométricas e as formais, em particular a definição de modelos não arquimedeanos para provar a independência, passa-se logo à concepção de Hilbert da geometria como uma ciência empírica, para depois estudar a afirmação de Hilbert de que o Axioma de Arquimedes deve ser testado empiricamente. Nesse sentido, esse autor enuncia uma *formulação empírica* do axioma, a qual, segundo afirma, deveria ser submetida à experimentação. Tal enunciado coloca três tipos de questões. Primeiro, se é realmente um enunciado empírico ou se é um princípio metodológico que não pode ser testado. Segundo, se é uma interpretação adequada desse axioma. Por último, como poderiam ser idealizados testes a partir desse enunciado. Sendo as primeiras questões problemáticas, pior é o caso da terceira, pois resulta difícil conceber experimentos bem definidos nos quais a formulação empírica possa ser testada, diferente, por exemplo, do caso da medição dos ângulos de um triângulo entre três picos encomendada por Gauss. Na estudo da formulação empírica também são analisados os comentários de Leo Corry e de Michael Stöltzer sobre o assunto, resultando em questionamentos sobre sua adequação e verificabilidade. Além disso, é salientada a importância de diferenciar os conceitos de mensuração, próprio do Axioma de Arquimedes, e de continuidade no sentido definido por Dedekind, baseado fundamentalmente na crítica que Sommer faz a Hilbert.

**Palavras-chave:** Hilbert. Axioma de Arquimedes. Geometria. Física.

### Abstract

The relationship between geometry and physics in the work of Hilbert is analyzed through the case of the axiom of Archimedes. Starting with geometrical and formal issues (in particular, the definition of non-Archimedean models used for proving

---

\* Doutor em Lógica e Filosofia da Ciência pela Unicamp. Professor no Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* gonzalcg@gmail.com

its independence), following with Hilbert conception that the physics is an empirical science, finally it is studied the Hilbertian statement that the axiom must be empirically confirmed. In this sense, he conceives an *empirical statement* of the axiom which must be confirmed by experiment. This statement arises three kind of questions. First, whether it actually is an empirical statement or a methodological rule which is not able to test. Second, whether it is a suitable interpretation of the axiom. Third, how can be created tests in relation to the empirical statement. Besides the fact that the two initial questions are difficult, the case of the third is worst, because, as far as I know, nobody proposed such a test, i.e. how can be designed well defined experiments to confirm the empirical statement (different, for example, of the case of the measurement of the sum of the angles of a triangle, performed by Gauss). The criticisms of Leo Corry and Michael Stöltzer are analyzed too, in particular the questions about adequacy and verification of the empirical statement. Furthermore, it is emphasized the relevance of the distinction between the concepts of measurement, inherent to the Archimedean axiom, and the one of the continuity (in Dedekind's sense), based upon the criticism of Sommer on the *Foundations of Geometry* of Hilbert.

**Keywords:** Hilbert. Axiom of Archimedes. Geometry. Physics.

O matemático viu-se assim compelido a ser um filósofo,  
pois de outra maneira deixaria de ser matemático.  
(DAVID HILBERT)

## Introdução

David Hilbert foi um dos matemáticos mais importantes do final do século XIX e início do XX, visto frequentemente como a figura mais influente nesse campo entre 1900 e a ascensão do nazismo. O reconhecimento como protagonista da matemática mundial começa com a publicação da primeira edição do livro *Fundamentos da Geometria*, de 1899<sup>1</sup>, no qual essa ciência é apresentada de maneira axiomática.

O trabalho de Hilbert não se limitou à matemática, pois também realizou importantes contribuições na física e na lógica. Além disso, por se ocupar com questões dos fundamentos das matemáticas, devido principalmente aos problemas decorrentes do surgimento de paradoxos, desenvolveu pesquisas

---

<sup>1</sup> HILBERT, 1899.

na filosofia da matemática. Por causa dessa diversidade de interesses, em vários casos podemos conceber um quadro geral de alguns problemas, não limitado a uma disciplina em particular. Nesse sentido, um dos axiomas que figuram no livro citado é discutido não somente no contexto puramente geométrico, mas segundo as suas implicações físicas e filosóficas.

A finalidade deste artigo é a análise do Axioma de Arquimedes na obra de Hilbert, abrangendo diversos tipos de problemas e tentando mostrar como, através do estudo desse tópico em particular, pode ser visto o desenvolvimento de alguns aspectos do pensamento desse autor com relação aos fundamentos da geometria e da física.

Na seção 1 são apresentadas as questões matemáticas básicas. Na seção 2, alguns problemas lógicos e conceituais. As relações entre geometria e física, segundo a concepção de Hilbert, aparecem nas seções 3 e 4, contendo essa última uma formulação empírica do Axioma de Arquimedes feita por Hilbert, a qual é avaliada na seção 5. O caminho da física-matemática e das físicas não-arquimedeanas é assinalado brevemente na seção 6, finalizando com as conclusões da seção 7.

## 1. Geometria e axiomas

### Os sistemas axiomáticos da geometria

A apresentação axiomática da geometria começou 2300 anos atrás, quando um matemático de nome Euclides escreveu um dos livros mais publicados na história da humanidade, que leva por nome *Elementos*<sup>2</sup>. Nesse livro Euclides coloca uma série de princípios com a intenção de fazer um sistema dedutivo no qual todas as outras proposições deveriam ser dedutíveis a partir dos axiomas. Esses princípios estão divididos em dois grupos: os gerais, denominados “noções comuns” (κοινὰ ἔννοια), e cinco enunciados específicos da geometria, chamados “postulados” (ἀιτήματα)<sup>3</sup>. Pretendia-se que esses enunciados fossem vistos imediatamente como verdadeiros e que os outros enunciados deduzidos deles herdariam essa verdade devido à correção dos métodos dedutivos.

<sup>2</sup> HEATH; HEIBERG, 1908.

<sup>3</sup> Cf. EUCLID. Hoje em dia o termo “axioma” é preferido pela maioria dos matemáticos, sendo usado “postulado” fundamentalmente por razões históricas.

O segundo postulado dos *Elementos* de Euclides expressa:

- Estender uma linha reta finita na mesma reta<sup>4</sup>.

Ou seja, um segmento de reta pode ser estendido indefinidamente. A primeira noção intuitiva, porém incorreta, que podemos ter quando lemos o segundo postulado é que a reta é infinita e ilimitada, ou seja, que não podemos colocar um ponto na mesma direção que não possa ser alcançado pela prolongação do segmento. Já os antigos geômetras gregos perceberam que o segundo postulado de Euclides é insuficiente para estabelecer as propriedades métricas dos segmentos de reta, pois uma coisa é não poder alcançar um limite e uma outra coisa é poder ter uma medida tão grande como quisermos.

Para ver isso, suponha que nosso universo geométrico, onde nós podemos atuar, fica limitado ao intervalo aberto  $(0;1)$ , não podendo chegar nunca nem ao 0 nem ao 1, sendo esses números limites que não podem ser alcançados dentro do intervalo. Nesse sentido, poderíamos sempre estender um segmento sobre a mesma linha reta sem alcançar nunca o extremo. Por exemplo, pensemos na sequência  $(1/2), (2/3), (3/4), \dots$  na qual os termos da forma  $(n/(n+1))$  (para  $n \in \mathbb{N}$ ) estão tão próximos do 1 como quisermos, mas sem nunca alcançá-lo. De maneira metafórica podemos dizer que, para alguém que vive no universo do intervalo aberto  $(0;1)$ , tanto o 0 como o 1 seriam limites inalcançáveis, de modo que qualquer segmento sempre poderia ser prolongado no sentido do 1 ou do 0. Com efeito, suponha que temos o segmento  $[a,b] \subseteq (0;1)$ . Então  $[a,b]$  pode ser prolongado até  $[(a,(b+1)/2)]$ , usando a média aritmética para obter um ponto intermediário entre  $b$  e 1. Entretanto, as medidas possíveis dentro desse intervalo são claramente menores que 1 e, portanto, nunca teríamos segmentos de medida 2 ou 3,5.

Nos *Fundamentos da geometria*<sup>5</sup>, Hilbert recolhe o trabalho disperso de vários autores realizado durante o século XIX. Ele procede com maior rigor formal que Euclides e pretende eliminar totalmente as suposições implícitas, substituindo-as por axiomas específicos, divididos em cinco grupos. Para tanto, enuncia novos axiomas de ordem utilizando a relação “estar entre”,

<sup>4</sup> Καὶ πεπερασμένην εὐθείαν κατὰ τὸ συνεχὲς ἐπὶ εὐθείας ἐκβαλίειν. (EUCLID, 2007, p. 8).

<sup>5</sup> HILBERT, 1899

no grupo dois. Além disso, acrescenta todo um grupo de axiomas, o quarto, denominando-os “axiomas de congruência”, com os quais estabelece várias propriedades métricas do espaço euclidiano. Por último, no grupo cinco, enuncia uma forma geométrica do Axioma de Arquimedes<sup>6</sup>, o tema deste estudo.

## 1.2 Axioma de Arquimedes: forma geométrica

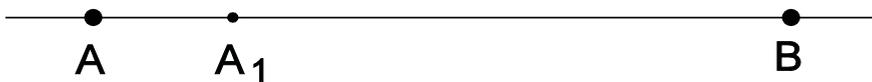
Na obra citada de Hilbert, o último grupo de axiomas da edição de 1899 está formado somente pelo Axioma de Arquimedes expressado nos seguintes termos:

**Axioma de Arquimedes (versão geométrica):** Seja  $A_1$  um ponto qualquer sobre uma linha reta entre dois pontos  $A$  e  $B$  escolhidos arbitrariamente. Considere agora os pontos  $A_2, A_3, A_4, \dots$  de modo que  $A_1$  fica entre  $A$  e  $A_2$ ,  $A_2$  fica entre  $A_1$  e  $A_3$ ,  $A_3$  fica entre  $A_2$  e  $A_4$  etc. Além disso, sejam os segmentos

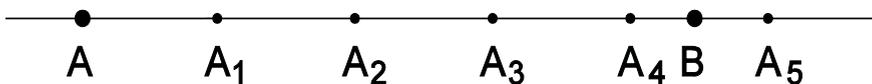
$$AA_1, A_1A_2, A_2A_3, A_3A_4, \dots$$

todos congruentes entre si. Então, entre esta série de pontos, existe sempre um certo ponto  $A_n$ , tal que  $B$  fica entre  $A$  e  $A_n$ .

Em outras palavras, dados  $A, B$  e  $A_1$ :



Sempre podemos transladar o segmento  $AA_1$  para ir além de  $B$ :



Ou seja, o ponto  $B$  fica entre  $A$  e  $A_5$ , o que também pode ser pensado como transladando consecutivamente o segmento  $AA_1$  até superar o ponto  $B$ .

Se voltarmos a considerar o intervalo  $(0; 1)$  como o nosso universo, vemos

<sup>6</sup> A denominação “Axioma de Arquimedes” é a mais usual hoje, mas, segundo (BOYER; MERZBACH, 1991, p. 90), “According to Archimedes, it was Eudoxus who provided the lemma that now bears Archimedes’ name”.

que o Axioma de Arquimedes é falso nele. Nesse sentido, suponhamos que o ponto  $A$  do enunciado do axioma é o 0,5, o  $B$  o 0,99 e o  $A_1$  é 0,75. Então, o segmento tem uma medida de 0,25, de modo que não poderíamos desenhar porque ficaria fora do intervalo  $(0;1)$ , já que  $0,75+0,25=1$  e o ponto 1 não pertence ao intervalo. Em outras palavras, as medidas habituais do universo  $(0;1)$  não são arquimedeanas<sup>7</sup>.

### 1.3 Corpos ordenados e densidade

A estrutura algébrica típica que representa as propriedades das quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) no conjunto dos números racionais,  $Q$ , é o corpo ordenado<sup>8</sup>, mas os números reais,  $R$ , e alguns outros conjuntos também podem servir de base para essa estrutura. Em qualquer corpo ordenado, entre dois elementos  $x$  e  $y$ , tais que  $x < y$ , existe sempre um outro elemento  $z$  tal que  $x < z < y$ . Essa propriedade foi estudada por Cantor, que usou a expressão “denso em si mesmo” para nomeá-la<sup>9</sup>, apesar de conceitos intuitivos de densidade existirem praticamente desde o início da geometria. Em tal sentido, tanto  $Q$  como  $R$  são densos em si mesmos.

Além disso, Cantor estudou a propriedade  $Q$  ser denso em  $R$ : sejam  $x, y \in R$ ,  $x < y$ : existe sempre um  $q \in Q$  tal que  $x < q < y$ <sup>10</sup>. Para ter uma ideia intuitiva disso, consideremos o desenvolvimento decimal<sup>11</sup> de  $x$  e  $y$ : comparando os dígitos do desenvolvimento decimal de esquerda a direita, em alguma casa eles devem diferir, pois senão seriam o mesmo número. Então usamos a casa na qual eles diferem para inserir um número com um desenvolvimento decimal finito, ou seja, um racional. Como exemplo, suponha que temos 0,123457879... e 0,123467311...: eles diferem na quinta casa decimal. Qualquer número entre 57 e 67 fornece o intermediário procurado:

<sup>7</sup> Tecnicamente falando, como o intervalo  $(0;1)$  é isomorfo a  $R$ , é possível redefinir as medidas para que sejam arquimedeanas.

<sup>8</sup> BIRKHOFF .MACLANE, 1965, capítulo II.

<sup>9</sup> O conceito “denso em si mesmo” é definido num contexto topológico (CANTOR, 1932, p. 228), mas depois aplicado aos racionais (DAUBEN, 1990, p. 190), relacionado ao conceito de “denso em todo lugar” (CANTOR, 1932, p. 304).

<sup>10</sup> CANTOR, 1932, p. 310.

<sup>11</sup> Para transformar essa ideia num argumento rigoroso, deveríamos considerar que um número real pode ter desenvolvimentos decimais diferentes.

por exemplo, 0,123460 sem mais dígitos está entre ambos. Curiosamente, essa propriedade de  $Q$  ser denso em  $R$  não se segue do fato de cada um desses conjuntos ser denso em si mesmo, mas ela é uma propriedade de  $R$  independente daquelas. Para poder discutir isso precisamos enunciar o Axioma de Arquimedes para corpos ordenados:

**Axioma de Arquimedes (versão para corpos ordenados):** Seja  $K$  um corpo ordenado e  $x, y \in K, x, y > 0$ . Além disso, seja  $Z \subseteq K$  o conjunto dos “inteiros de  $K$ ”. Então existe um  $z \in Z$  tal que  $z \cdot x > y$ .<sup>12</sup>

A expressão  $Z$  são “os inteiros de  $K$ ” significa que  $Z$  é um conjunto enumerável<sup>13</sup> previamente determinado, sem primeiro nem último elemento,  $0 \in Z, 1 \in Z$  e discreto no sentido de que não existe elemento de  $Z$  entre  $z$  e  $z+1$ , para todo  $z \in Z$ . Em outras palavras,  $Z$  é um conjunto isomorfo aos inteiros que contém o 0 e o 1.

A partir daqui abreviaremos “Axioma de Arquimedes” como AA.

Comparando as duas versões do AA, vemos que o produto faz às vezes das translações sucessivas do segmento, como mostra a figura 1.

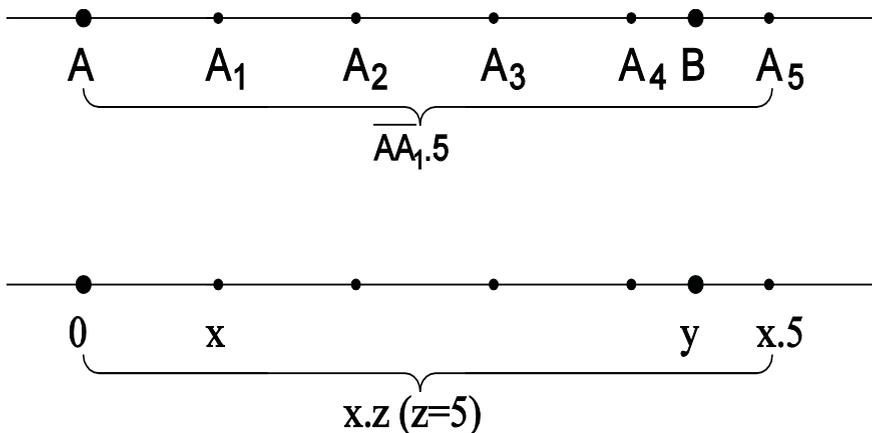


Figura 1: AA para corpos ordenados.

Se um corpo ordenado satisfaz o AA, é denominado arquimedeano e tem um subconjunto enumerável denso  $Q$ , ou seja, um conjunto  $Q$  isomorfo

<sup>12</sup> BIRKHOFF; MACLANE, 1965, p. 99.

<sup>13</sup> “Enumerável” significa que pode ser colocado em bijeção com  $N$ . Para os conceitos de teoria de conjuntos, (HRBACEK; JECH, 1999).

aos racionais  $Q$ , que é denso no corpo. De maneira geral, suponha que  $K$  é num corpo ordenado e que  $Z$  são os inteiros de  $K$ . Então temos a operação produto e para cada elemento  $r \in K$ ,  $r \neq 0$ , temos o inverso multiplicativo. Suponha, além disso, que vale o seguinte:

$$\text{Se } 0 < r < s, \text{ então } r^{-1} > s^{-1} \quad (1)$$

Seja  $r > 0$ . Pelo AA, para todo  $r \in K$ , existe  $z \in Z$  tal que  $z > r$  e, pela proposição (1). Usando isto, para cada  $r \in K$ ,  $r \neq 0$ , podemos encontrar um “racional  $q$  de  $K$ ” (ou seja, existem  $z, z' \in Z$  tais que) entre 0 e  $r$ . Baseado nessa ideia, é geralmente demonstrado que entre dois números reais existe um racional (a densidade de  $Q$  em  $R$ ), sob as mesmas hipóteses<sup>14</sup>.

Suponha que consideramos um corpo ordenado  $K$  que não tem subconjunto enumerável denso. Então o AA não vale no modelo, com o qual são afetadas suas propriedades métricas do mesmo. Curiosamente, a existência de subconjunto enumerável denso está intimamente ligada às propriedades métricas.

#### 1.4 Densidade, continuidade e o axioma de Arquimedes

Ao longo de várias edições, o corpo fundamental de axiomas dos *Fundamentos da geometria* teve poucas modificações<sup>15</sup>. Quando comparamos as edições de 1899 e a de 1903<sup>16</sup>, percebemos duas diferenças significativas. A primeira é que o Teorema de Pasch, um dos axiomas de ordem, foi eliminado, pois pode ser deduzido a partir dos outros, fato que não altera o conjunto de teoremas deduzidos no sistema. A segunda é a adição do renomado Axioma de Completude. O problema que leva à adição do Axioma de Completude é mais sério. Segundo Rowe:

the initial system of axioms that Hilbert presented in the 1899 edition of *Grundlagen der Geometrie* actually fails to characterize Euclidean geometry. The problem resides in the continuity axioms, or rather axiom, since initially Hilbert identified continuity with the axiom of Archimedes alone.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> RUDIN, 1976, p. 9.

<sup>15</sup> TOPELL, 2000.

<sup>16</sup> HILBERT, 1899, HILBERT, 1903.

<sup>17</sup> ROWE, 2000, p. 69.

Rowe tem como referência principal a crítica de Sommer. Com relação ao AA, Sommer afirma:

While this formulation of the axiom enables us to define the equality of segments in the sense of general projective measurement, it does not involve the continuity of the straight line in the ordinary sense.<sup>18</sup>

Em outras palavras, a continuidade da linha reta, intuitivamente pensada com a ausência de buracos, não está implicada pelo AA. Nesse caso, Hilbert não teria cometido simplesmente um abuso da linguagem, por usar o termo “continuidade” de maneira imprópria (*It would be best to avoid in this connection the use of the term continuity altogether*<sup>19</sup>), mas teria pensado que o AA implicava a continuidade da linha reta, coisa que, segundo Sommer, não acontece:

indeed, the axiom of Archimedes does not relieve us from the necessity of introducing explicitly an axiom of continuity.<sup>20</sup>

Para mostrar que o sistema de Hilbert de 1899 falha em caracterizar a continuidade, Sommer fornece um exemplo concreto:

it would be impossible to decide geometrically whether a straight line that has some of its points within and some outside a circle will meet the circle; in other words, it remains undecided whether or not the circle is a closed figure.<sup>21</sup>

Para compreender essas modificações, devemos analisar algumas questões gerais envolvendo o conceito de continuidade.

Em primeiro lugar, se o conjunto dos números racionais  $Q$  é um conjunto denso e pode ser a base de um corpo ordenado: por que  $Q$  não é suficiente para ser a base da geometria? Por exemplo, por que o plano racional  $Q \times Q$  não é suficiente para representar a geometria plana? Ou seja, por que  $Q \times Q$  não é um modelo da geometria plana?

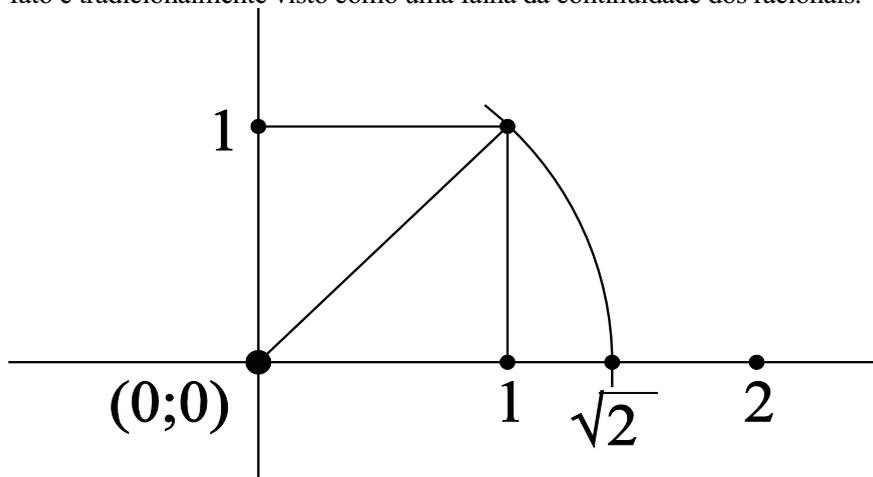
<sup>18</sup> SOMMER, 1900, p. 291.

<sup>19</sup> SOMMER, p. 291.

<sup>20</sup> SOMMER, p. 291.

<sup>21</sup> SOMMER, 1900, p. 291.

A resposta é bem conhecida desde a antiguidade, quando foi colocada na escola pitagórica a questão da “incomensurabilidade da diagonal e o lado do quadrado”<sup>22</sup>. Suponha que estamos fazendo geometria da maneira mais básica, usando somente compasso e régua sem marcas. Trabalhemos no plano  $\mathcal{Q} \times \mathcal{Q}$  e com os instrumentos assinalados construamos um quadrado de lado 1. Colocamos a ponta fixa do compasso nas coordenadas  $(0;0)$  e a outra ponta no extremo da diagonal do quadrado, de modo que a medida do compasso seja a medida da diagonal. Com essa medida traçamos uma circunferência com raio  $r$  da medida da diagonal (ver figura 2). Pelo Teorema de Pitágoras  $r^2 = 1^2 + 1^2$ , e a circunferência tem raio  $\sqrt{2}$  (raiz de dois), atravessando o eixo das abscissas nesse valor. Como  $\sqrt{2}$  não é racional, o ponto  $(\sqrt{2};0)$  não pertence ao plano  $\mathcal{Q} \times \mathcal{Q}$ , de modo que a circunferência atravessou o eixo das abscissas por um buraco. Esse fato é tradicionalmente visto como uma falha da continuidade dos racionais.



**Figura 2:** A diagonal do quadrado e a raiz de dois.

Voltando à crítica de Sommer, existe um modelo no qual todos os axiomas de 1899 são verdadeiros, mas que não tem o ponto  $(\sqrt{2};0)$ , de modo que, no exemplo acima, o arco de circunferência e o eixo das abscissas não tem um ponto em comum. Sommer conclui: “*Hilbert’s system of axioms is not sufficient.*”<sup>23</sup>

<sup>22</sup> BOYER; MERZBACH, 1991, p. 72-73.

<sup>23</sup> SOMMER, 1900, p. 291.

Sendo consciente de que o seu sistema geométrico falha ao tentar caracterizar a geometria euclidiana, Hilbert acrescenta na edição de 1903 o “Axioma de Completude”, que estabelece que o domínio de interpretação deve ser o maior permitido pelos demais axiomas, colocado como último axioma do sistema, depois do AA, no grupo cinco. Esse axioma é “metateórico” no sentido que fala do sistema, e não dos objetos próprios da geometria, como pontos, retas ou planos. Uma alternativa é apresentada por Enriques, que coloca o axioma de continuidade de Cantor, o que resulta numa teoria equivalente<sup>24</sup>.

Na realidade, para atender a crítica de Sommer e fazer que o sistema seja suficiente para o desenvolvimento da geometria euclidiana de régua e compasso, não são necessários axiomas tão fortes, como o de Completude ou o de continuidade de Cantor, que forcem que o domínio seja isomorfo aos números reais, pois seria suficiente o fechamento de  $\mathcal{Q}$  para raízes quadradas<sup>25</sup>. O motivo para os *Fundamentos da geometria* incorporar uma noção forte de continuidade está na intenção de caracterizar também a geometria analítica: é a análise matemática a que precisa da totalidade do conjunto dos números reais e não a geometria básica da régua e o compasso.

Apesar da crítica de Sommer sobre o uso inadequado do termo “continuidade”, Hilbert segue denominando o AA como um axioma de continuidade durante um longo período<sup>26</sup>. Como bem assinala Sommer acima, o AA não fala de continuidade. A confusão terminológica continua até hoje. Por exemplo, em muitos livros de texto é comum encontrar a oposição entre o discreto e o contínuo<sup>27</sup>. Se entendermos o termo “contínuo” no seu sentido próprio, essa oposição não é totalmente correta, pois o oposto do discreto é o denso. Nesse sentido, tanto  $R$  como  $\mathcal{Q}$  (e muitos outros conjuntos) são densos. Por exemplo, o fato de que em  $R$  sempre existe um valor intermediário entre dois números quaisquer  $x$  e  $y$  não pressupõe necessariamente a continuidade de

<sup>24</sup> ENRIQUES, 1907, p. 36.

<sup>25</sup> O Teorema 7-1, p. 283, de Moise (1990) implica essa afirmação. Na página 271 é mostrado o que pode ser feito com régua e compasso.

<sup>26</sup> Por exemplo, no artigo *Nova fundamentação da matemática (Neubegründung der Mathematik)* de 1922 concebe como “os dois axiomas de continuidade” o AA e o de Completude: “die zwei Stetigkeitsaxiome, nämlich das Archimedische Axiom und das sogenannte Vollständigkeitsaxiom” (HILBERT, 1935b, p. 159).

<sup>27</sup> SCHEINERMAN, 2006.

$R$ , mas simplesmente a densidade e coisas tão elementais como  $(x+y)/2$ , bem longe de conceitos como limites de sequências infinitas.

Entretanto, cabe assinalar que o AA tem uma relação formal com a continuidade, pois se no sistema dos *Fundamentos de Geometria* de 1899 for acrescentado um axioma forte de continuidade, por exemplo, expressando a continuidade em termos de cortes de Dedekind, então o AA torna-se desnecessário, pois pode ser deduzido.

Quando expressados em termos de sequências infinitas, a continuidade no sentido dedekindiano e a mensuração arquimedea têm um certo sentido complementar. Para ver o problema da continuidade, suponha que temos uma sequência infinita  $S = s_1, s_2, s_3, \dots, s_n, \dots$  crescente<sup>28</sup> e limitada no sentido de que nenhum elemento de  $S$  ultrapassa um certo valor fixo. Por exemplo,  $S = (1/2), (2/3), (3/4), \dots, n/(n-1), \dots$ . Se  $S$  não fosse convergente (ou seja, se  $S$  não converge a um limite), então estaria faltando o limite da sequência. Podemos definir sequências de números racionais com as características acima que convergirem para  $\sqrt{2}$  ou para  $\pi$ , de modo que, com a discussão anterior, essas sequências convergiriam para buracos de  $Q$ . Como no cálculo diferencial e integral as derivadas, integrais e muitas funções são definidas com o uso do limite, a inexistência de limites deixaria valores indefinidos em muitos casos. Por isso é que o cálculo precisa que toda sequência crescente e limitada seja convergente, tenha um valor no limite. Nesses termos, a continuidade pode ser expressada como “toda sequência enumerável crescente e limitada de racionais converge”.

No outro sentido, o da mensurabilidade arquimedea, em lugar de sequências definirem valores, todo número real deve poder ser definido por uma sequência enumerável de racionais. Ou seja, todo número real é o limite de uma sequência enumerável de racionais. Essa formulação expressa a essência da mensuração. Suponha que temos um segmento de comprimento  $\pi$  e queremos medi-lo. Dizer somente que o seu comprimento é  $\pi$  não diz nada sobre o seu valor, pois  $\pi$  é somente um nome (uma constante, do ponto de vista lógico). Entretanto, podemos nos aproximar por uma sequência de racionais:  $3; 3,1; 3,14; 3,141; 3,1415; \dots$ . Dessa maneira, a mensurabilidade arquimedea pode ser expressa como: “todo número real é o limite de uma sequência enumerável de racionais”.

<sup>28</sup> Ou seja:  $s_1 < s_2 < s_3 < \dots < s_n < \dots$

## 2. Axioma de arquimedes: as questões formais

### 2.1 Independência do axioma de Arquimedes

Se estabelecermos o critério de que a apresentação axiomática de uma teoria deve ser o mais simples possível, então eliminar axiomas desnecessários resulta uma tarefa importante. Se um axioma é necessário, então não pode ser deduzido dos demais, fato que na terminologia técnica é expressado como *independência* do axioma com relação aos demais, dado um certo sistema axiomático. Nesse sentido, nos *Fundamentos da geometria*, Hilbert não se limita a deduzir enunciados geométricos, mas ocupa-se também com questões metateóricas. Em particular, a questão da independência dos axiomas foi cuidadosamente analisada. Em tal sentido, Majer afirma:

First the question how to proof the dependence or independence of axioms and sentences from a given system of axioms was a logical mess before Hilbert had published *Grundlagen der Geometrie*. At least there existed no *systematic* treatment of the whole issue.<sup>29</sup>

No início do século XVII Descartes e Fermat deram origem à *geometria analítica*, estabelecendo uma ponte entre a geometria e a álgebra: curvas foram relacionadas a equações algébricas (e.g. a parábola e a equação de segundo grau), enunciados geométricos adquiriam uma forma algébrica etc.<sup>30</sup> Nos seus *Fundamentos da Geometria*, Hilbert vai mais longe, apresentando modelos de diferentes conjuntos de axiomas geométricos, utilizando principalmente corpos numéricos ordenados como base das interpretações. Como continua Majer, essa tarefa resultou num sistema axiomático muito mais elaborado:

Second, once the issue of independence-proofs by *number fields* had been clarified sufficiently Hilbert could use the technique to improve the axiomatic representation of geometry step by step according to

<sup>29</sup> MAJER, 2006, p. 161.

<sup>30</sup> Entretanto, as apresentações da geometria que utilizam conceitos do conjunto dos números reais na exposição do sistema não acontece antes do trabalho de George David Birkhoff (não confundir com o seu filho Garrett).

the three aims of simplicity, distinctness and completeness until an ‘optimal’ axiomatic presentation of geometry (relative to the criteria) had been found.<sup>31</sup>

Dessa maneira, Hilbert coloca como uma tarefa necessária a prova de independência do AA. Nesse sentido, Giuseppe Veronese já havia demonstrado a existência de corpos não arquimedeanos<sup>32</sup>, mas Hilbert precisava de um trabalho mais prolixo e sistemático:

Of course, he paid special attention to the role of continuity considerations and the possibility of proving that continuity is not a necessary feature of geometry. This latter fact was previously known, of course, from the works of Veronese, but Hilbert’s study of non-Archimedean geometries appeared here as part of a more systematic and thorough approach.<sup>33</sup>

Hilbert apresenta uma prova de independência do AA. O modelo utilizado baseia-se num corpo ordenado não-arquimedeano<sup>34</sup> diferente do usado por Veronese.

Do ponto de vista epistemológico resulta curioso que para avaliar um axioma devemos determinar sua independência, a qual é estabelecida mostrando modelos nos quais *não vale* o axioma. Em nosso caso, a independência do AA levou à construção de certos corpos não-arquimedeanos. Se estabelecermos uma analogia com o axioma das paralelas de Euclides, o famoso quinto postulado, então percebemos o fato de que a investigação sobre esse axioma levou às geometrias não-euclidianas, nas quais ele não vale, geometrias que depois adquiriram um valor próprio e aplicações.

## 2.2 Densidade, infinitesimais e o axioma de Arquimedes

O conceito intuitivo de infinitesimal como algo “infinitamente pequeno” aparece no início do desenvolvimento do cálculo diferencial e integral, na própria obra de Newton. Entretanto, logo recebeu duras críticas como um

<sup>31</sup> MAJER, 2006, p. 161.

<sup>32</sup> VERONESE, 1894, p. 630.

<sup>33</sup> CORRY, 2006, p. 143

<sup>34</sup> HILBERT, 1899, p. 24-25.

conceito impreciso e até contraditório<sup>35</sup>. Com o processo denominado “aritimetização da análise”, realizado fundamentalmente por Cauchy e Weierstrass no século XIX, esse conceito de infinitesimal foi eliminado, reconstruindo a análise matemática com o uso fundamental do conceito de limite.

Entretanto, no final do século XIX, o modelo não-arquimedeano de Ve-ronese e o sistema dos número  $p$ -ádicos introduzidos por Hensel (HENSEL, 1897) geraram um novo conceito de infinitesimal. Em termos simples, uma negação do AA implica a existência de um elemento  $\omega$  do corpo que não pode ser alcançado pela nossa medida. Por exemplo, nenhum número finito de translações do segmento medida pode superar  $\omega$ , pelo qual poderíamos pensar  $\omega$  como um “ponto no infinito”, por mais que isso não seja totalmente correto porque poderia ser simplesmente alguma coisa muito parecida com um número real (e muito diferente, por exemplo, dos números infinitos de Cantor). Quando considerarmos conjuntamente esse número  $\omega$  com o enunciado 1 da seção 1.3, temos que, para todo natural  $n$ :

$$\text{Se } 0 < n < \omega, \text{ então } 0 < \frac{1}{\omega} < \frac{1}{n}$$

Em outras palavras, será maior que 0, mas menor que para qualquer natural  $n$ , pelo qual pode ser associado a algum sentido intuitivo de infinitesimal, enquanto  $\omega$  seja associado a algum sentido intuitivo de infinito. Observemos também que entre 0 e  $\omega$  não existe nenhum racional, perdendo a existência do subconjunto enumerável denso, uma outra maneira de dizer que não é arquimedeano. Entretanto, por ser um corpo ordenado temos:

$$0 < \frac{1}{2\omega} < \frac{1}{\omega}$$

obtendo dessa maneira uma quantidade infinita de tais infinitesimais.

O inverso do argumento também pode ser desenvolvido. Se existir um infinitesimal  $\varepsilon$ , tal que para todo natural  $n$ ,  $0 < \varepsilon < \frac{1}{n}$ , então existe um elemento “no infinito”  $\omega = \frac{1}{\varepsilon}$ , pois  $\omega > n$  para todo natural  $n$ .

<sup>35</sup> Ver a famosa crítica de Berkeley em Berkeley (2004).

A análise não padrão de A. Robinson introduz infinitesimais usando o Teorema de Compacidade (ROBINSON, 1996). Gödel elogiou esse desenvolvimento como “a primeira teoria exata dos infinitesimais”<sup>36</sup>. O resultado é também um corpo não-arquimedeano.

Em síntese, a existência de objetos relacionados ao conceito de infinitesimal num corpo ordenado parece estar intimamente ligada ao conceito de corpo não-arquimedeano. A completação baseada nos racionais  $p$ -ádicos e outros corpos não-arquimedeanos também poderiam ser interpretados nesse sentido.

### **3. Geometria, física e o axioma de Arquimedes em Hilbert**

#### **3.1 Geometria e experiência**

Para Hilbert, em 1881, a situação da matemática pura e da geometria são muito diferentes. Em particular, a geometria tem um fundamento empírico que não é compartilhado por algumas outras áreas das matemáticas:

Geometry is the science that deals with the properties of space. It differs essentially from pure mathematical domains such as the theory of numbers, algebra, or the theory of functions. The results of the latter are obtained through pure thinking ... The situation is completely different in the case of geometry. I can never penetrate the properties of space by pure reflection, much as I can never recognize the basic laws of mechanics, the law of gravitation or any other physical law in this way. Space is not a product of my reflections. Rather, it is given to me through the senses.<sup>37</sup>

Portanto, Hilbert não considera que a geometria seja uma disciplina inteiramente formal, por mais que as questões lógicas e dedutivas ocupem um lugar de destaque nas pesquisas geométricas:

---

<sup>36</sup> “I think incoming centuries it will be considered a great oddity in the history of mathematics that the first exact theory of infinitesimals was developed 300 years after the invention of the differential calculus”. (GÖDEL, 1990, p. 311).

<sup>37</sup> CORRY, 2004, p. 84.

Hilbert was deeply convinced (from the very beginning of his occupation with geometry) that geometry is a ‘natural science’, indeed the most fundamental of all natural sciences.<sup>38</sup>

### 3.2 Unidade metodológica da física e a geometria

Nas lições posteriores de Hilbert, realizadas em 1916-1917, a unidade das pesquisas físicas e geométricas é expressada claramente:

In the past, physics adopted the conclusions of geometry without further ado. This was justified insofar as not only the rough, but also the finest physical facts confirmed those conclusions. This was also the case when Gauss measured the sum of angles in a triangle and found that it equals two right ones. That is no longer the case for the new physics. *Modern physics must draw geometry into the realm of its investigations.* This is logical and natural: every science grows like a tree, of which not only the branches continually expand, but also the roots penetrate deeper.<sup>39</sup>

Geometria e física não são mais domínios independentes, no sentido: o que o matemático faz, o físico aplica. O desenvolvimento da ciência criou novas condições, nas quais os fundamentos (“as raízes”) matemáticas e lógicas devem ser considerados em conjunto com a folhagem da nova física.

O caso de Dedekind, que Hilbert cita, é uma analogia muito significativa. Depois da aritmetização da análise, devia ser colocado num novo contexto o conceito de continuidade. Assim como integrais e derivadas podiam ser agora expressas em termos de seqüências, e por Cantor ter esclarecido o conceito de conjunto e as operações conjuntistas, agora os números reais podiam ser definidos como cortes num contexto de conjuntos de números ou como limites de seqüências. Para realizar essa tarefa, Dedekind precisou analisar o conceito de continuidade à maneira de um filósofo, para depois poder realizar a definição matemática<sup>40</sup>. Nas palavras de Hilbert:

<sup>38</sup> MAJER, 2006, p. 164.

<sup>39</sup> CORRY, 2004, p. 379.

<sup>40</sup> DEDEKIND, 1932.

Some decades ago [...]. The mathematician was thus compelled to become a philosopher, for otherwise he ceased to be a mathematician.<sup>41</sup>

Os fundamentos matemáticos da física estão agora em questão. A geometria e a física constituem uma unidade, sendo sua diferenciação “uma questão antropológica”:

The same happens now: *the physicist must become a geometer*, for otherwise he runs the risk of ceasing to be a physicist and vice versa. The separation of the sciences into professions and faculties is an anthropological one, and it is thus foreign to reality as such. For a natural phenomenon does not ask about itself whether it is the business of a physicist or of a mathematician. On these grounds we should not be allowed to simply accept the axioms of geometry. The latter might be the expression of certain facts of experience that further experiments would contradict.<sup>42</sup>

Nesse contexto, o problema da adequação empírica do AA adquire um novo caráter: não se trata de compatibilizá-lo com o espaço físico de maneira ingênua, mas de investigar os fundamentos geométricos da física. O trabalho do físico deve incluir a geometria, não como uma disciplina independente, à maneira que um físico estuda cálculo para depois aplicá-lo à física, mas de uma maneira integrada, como um *físico-matemático*, capaz de avaliar conjuntamente a física e a matemática das suas teorias.

### 3.3 A pesquisa empírica e o axioma de Arquimedes

O caráter empírico atribuído por Hilbert à geometria ainda está presente em 1918, pois no seu artigo *Pensamento axiomático* afirma que os axiomas matemáticos têm um sentido empírico. No caso do AA:

O fato de que por composição de medidas terrestres podemos alcançar as dimensões e as medidas dos corpos do espaço cósmico, ou seja,

---

<sup>41</sup> CORRY, 2004, p. 379. Em HILBERT (2006, p. 167-168): Vor einigen Jahrzehnten [...] Der Mathematiker wurde also gezwungen, Philosoph zu werden, weil er sonst aufhörte, Mathematiker zu sein.

<sup>42</sup> CORRY, 2004, p. 379.

que com medidas terrestres resultem mensuráveis os corpos celestes, e também o fato de que as distâncias do interior do átomo possam ser expressadas em termos de metros, não é uma mera consequência de congruências de triângulos ou configurações geométricas, senão que é um resultado de pesquisas empíricas<sup>43</sup>.

Como vimos, o AA estabelece que dado um segmento numa reta e um ponto positivo da mesma, por sucessivas translações do segmento, podemos ir além desse ponto. Pensando esse segmento como uma medida, uma régua unidade, então nenhum ponto estaria “longe demais” para ser alcançado pela nossa medida. Assim, por pequeno que for o nosso segmento (a nossa medida), ele seria suficiente para medir as maiores distâncias, como no exemplo das distâncias cosmológicas. Por outro lado, se pensarmos na proposição 1 da seção 1.3, usando o inverso multiplicativo, assim como podemos ter medidas  $m$  tão grandes como quisermos, teremos medidas tão pequenas como quisermos.

Do ponto de vista métrico, o espaço arquimedeano parece “bem comportado”, no sentido de que não altera as medidas cada vez que é efetuada uma translação. Isso é o que acontece com o espaço euclidiano: por exemplo, trasladando um quadrado os comprimentos dos lados, a área etc. permanecem invariantes. Noutras palavras, o quadrado original é congruente com o quadrado trasladado. De maneira análoga ao famoso exemplo de Poincaré<sup>44</sup>, se, pelo contrário, o espaço for “mal comportado”, então poderia acontecer que a nossa medida física diminuísse por translações, sendo cada vez menor e tornando impossível medir objetos suficientemente distantes.

Uma ilustração imaginária pode esclarecer esse ponto. Suponha um pedreiro fazendo um piso num espaço arquimedeano como o euclidiano: ele tiraria uma peça quadrada da caixa e ela não mudaria de tamanho quando colocada no seu lugar definitivo. Imaginemos uma situação na qual isso não aconteça, ou seja, um espaço no qual as translações alteram as medidas: movimentando um segmento para uma das paredes, digamos a que fica no norte, ele diminuirá de tamanho: se um segmento tiver 20 cm quando estiver a uma distância de 1 m, ele terá 10 cm quando estiver a 0,5 m, 5 cm a 0,25

<sup>43</sup> HILBERT, 1935a, p. 149.

<sup>44</sup> POINCARÉ, 1905, p. 64-68.

m e assim proporcionalmente. Tirando uma peça da caixa e movimentando para essa parede, ela é deformada e fica menor, de modo que o pedreiro jamais terminaria seu trabalho. Se essa peça fosse a nossa medida, a nossa régua unidade, então nunca poderíamos medir a distância a essa parede. Se o espaço físico fosse assim, então poderia existir uma estrela na situação de nossa parede imaginária, de modo que a nossa medida não serviria para as distâncias estelares. Uma situação análoga poderia acontecer no sentido inverso: quando aproximamos coisas da parede sul, elas ficam maiores, de modo que nunca conseguiríamos medidas atômicas perto da parede sul: por pequena que seja nossa régua na origem, quando chegarmos à parede sul ela sempre seria grande demais e também seria grande demais qualquer subdivisão ou escala da régua.

Podemos agora interpretar a afirmação de Hilbert: as propriedades métricas da geometria e do corpo dos números reais não são consequências da congruência de triângulos ou as definições de figuras geométricas, mas são uma consequência de pesquisas empíricas que determinaram quais são as propriedades métricas do espaço físico. Dessa maneira, as considerações lógicas, como a independência, apesar de importantes, não são suficientes, pois, por tentar esta unificação metodológica da geometria e da física, Hilbert coloca um critério empírico valendo para ambas. Por essa razão, o AA também precisa de uma confirmação empírica:

A validade do AA requer também uma confirmação experimental, da mesma maneira que a requer a proposição sobre a soma dos ângulos de um triângulo, no sentido conhecido.<sup>45</sup>

Pedir uma confirmação empírica de um axioma geométrico, ou seja, pesquisar se um axioma geométrico é verdadeiro ou falso, implica investigar *propriedades geométricas do espaço físico*, para determinar qual de diferentes opções geométricas coincide com a realidade física: nesse caso o problema consiste em pesquisar se o espaço físico é ou não arquimedeano. Esse tipo de questões começou no século XIX pelos desenvolvimentos das geometrias não-euclidianas:

---

<sup>45</sup> HILBERT, 1935a, p. 149.

Non-Euclidean geometry in general and Riemann's work in particular brought an entirely new question in its train; the question, namely, which one of the abstractly conceivable geometries is actually realized in physical space.<sup>46</sup>

Na literatura é discutido o fato de Gauss encomendar a medição dos ângulos de um triângulo formado por três picos perto de Hanôver<sup>47</sup>, para tentar determinar a verdade ou falsidade do quinto postulado. Hilbert colocou esse tipo de questão sobre o AA ao mesmo nível que o problema das geometrias não-euclidianas, quando fez referência à soma dos ângulos de um triângulo.

## 4 A formulação empírica do axioma de Arquimedes

### 4.1 O enunciado da formulação empírica

O problema consiste, então, em como dar um sentido empírico ao AA. Contudo, esse axioma parece fazer um apelo intuitivo ao infinito, de modo que deveria ser reformulado para estabelecer de maneira empírica essa constância da medida. Pelo raciocínio envolvido na proposição 1 da seção 1.3, enquanto o AA nos permite alcançar qualquer ponto da reta transladando o segmento medida, também nos permite determinar medidas suficientemente pequenas como para caber em qualquer intervalo. Num corpo ordenado que não vale o AA poderia acontecer de existir um intervalo  $[x, y]$  tal que não poderíamos medir no seu interior, pois a nossa medida seria grande demais para isso. Com o AA, entre dois números reais quaisquer, não somente existe *um* número racional, mas *uma infinidade* deles. Sem o axioma, pode existir um intervalo de modo que não exista nenhum racional  $q$  tal que  $x < q < y$ . Enquanto o axioma possibilita criar distâncias tão grandes como quisermos com  $n$  repetições da medida, podemos usar o inverso multiplicativo para definir distâncias tão pequenas quanto quisermos, de modo que dado qualquer intervalo  $[x, y]$  podemos encontrar um segmento fração da medida suficientemente pequeno  $[r, s]$  de modo que  $x < r < s < y$ . Provavelmente, Hilbert refere-se a esses intervalos  $[r, s]$  quando fala de “pequenas regiões”:

<sup>46</sup> CARRIER, 1994, p. 277.

<sup>47</sup> GRAY, 2006.

Em geral, eu poderia formular o Axioma de Continuidade na física como segue: “Se para a validade de um enunciado físico é prescrito um grau qualquer de precisão (*Genauigkeitsgrad*) podem ser determinadas pequenas regiões dentro das quais as pressuposições feitas para esse enunciado podem variar livremente, sem que o desvio do enunciado exceda o grau de precisão prescrito.”<sup>48</sup>

O enunciado acima será denominado “formulação empírica” do AA.

#### 4.2 Questões colocadas pela formulação empírica

De maneira geral, a formulação empírica coloca três questões:

1. É uma proposição empírica ou é um princípio metodológico que não pode ser testado?
2. É uma reformulação aceitável do AA?
3. É um enunciado empiricamente verdadeiro ou confirmado empiricamente?

A primeira questão implica duas interpretações possíveis. Na interpretação metodológica, a formulação empírica conduziria a uma prescrição do tipo: “faça as coisas de tal e tal maneira”. Na segunda interpretação, esse enunciado deveria ter consequências que pudessem ser testadas na base da experiência, tendo como resultado a sua verdade ou a sua falsidade. Os dois caminhos são divergentes, pois enquanto o ponto de vista metodológico derivaria numa discussão epistemológica e lógica sobre se na ciência as coisas devem ser feitas de tal ou de tal outra maneira, a segunda interpretação nos levaria diretamente à questão 3, a qual não faz sentido se adotarmos a interpretação metodológica.

A segunda questão implica uma certa exegese do texto hilbertiano para poder estabelecer correspondências entre o axioma geométrico e a reformulação empírica. Se compararmos com o quinto postulado, as versões comuns falam de paralelas e de retas que são estendidas indefinidamente, o que é difícil de fazer corresponder a situações empíricas. Entretanto, como o resultado da soma dos ângulos de um triângulo depende do quinto postulado, existem enunciados do tipo “a soma dos ângulos interiores de

---

<sup>48</sup> HILBERT, 1935a, p. 150.

um triângulo é igual a 180 graus” com os quais parece fácil estabelecer correspondentes empíricos.

A terceira questão implica que temos as respostas convenientes das questões 1 e 2: a formulação empírica é um enunciado empírico e uma reformulação aceitável do AA na física. Deveríamos, na base disso, idealizar um procedimento de teste que produza enunciados observacionais que possam ser verificados ou falsificados.

### 4.3 Considerações metodológicas

Analisemos agora a primeira das questões: se a formulação empírica é ou não uma prescrição metodológica e, como tal, não passível de confirmação empírica, pois seria somente uma série de regras a serem seguidas.

Esse sentido estaria mais perto da afirmação de Hilbert:

Este axioma fundamentalmente expressa somente algo que está imediatamente na essência do experimento e que é constantemente pressuposto pelos físicos, apesar de que até agora não foi especificamente formulado.<sup>49</sup>

O termo “pressuposto” (*angenommen*) herda a ambiguidade discutida: se a formulação empírica é simplesmente uma hipótese, então deveria ser testada como qualquer outra hipótese de uma teoria física. Entretanto, a expressão “está imediatamente na essência do experimento” pode ser interpretada numa outra direção, no sentido de que, ao abandonarmos esse enunciado, enfrentaríamos o conceito de experimento e os seus pressupostos metodológicos, estando em contradição com pretender que tenha “confirmação experimental” (*Bestätigung durch das Experiment*<sup>50</sup>), como na citação da seção 3.3.

---

<sup>49</sup> This axiom basically does nothing more than express something that already lies in the essence of experiment; it is constantly presupposed by the physicists, although it has not previously been formulated., (EWALD, 1996, p. 1110). Dies Axiom bringt im Grunde nur zum Ausdruck, was unmittelbar im Wesen des Experimentes liegt; es ist stets von den Physikern angenommen worden, ohne daß es bisher besonders formuliert worden ist. (HILBERT, 1935a, p. 150).

<sup>50</sup> Ver nota 44.

Num sentido mais geral, testar qualquer enunciado no qual o conceito de mensuração tenha um papel essencial, ou incluso no caso que esse conceito seja questionado, implica fazer uma clara distinção entre as questões metodológicas envolvidas e os resultados empíricos esperados, sob pena de elaborar um discurso confuso e enunciados ambíguos se esse tipo de distinção não for feito.

## **5. Avaliação da formulação empírica**

### **5.1 Comparação do axioma de Arquimedes com a formulação empírica**

A segunda questão, se a formulação empírica é ou não uma versão aceitável do AA, precisa de uma interpretação minuciosa do texto.

A correspondência das formas geométrica e empírica é questionada por Leo Corry:

Of course there are many important differences between the Archimedean axiom and the one formulated here for physical theories, but Hilbert seems to have preferred stressing the similarity rather than sharpening these differences.<sup>51</sup>

Numa primeira tentativa nesse sentido, a interpretação empírica pode significar que o grau de precisão seja entendido como um intervalo real. Se não valer o AA, então poderia acontecer de não termos medidas tão pequenas que caiba nesse intervalo, de modo que, ao mudar alguma variável (*pressuposição*) dentro da precisão prescrita, o enunciado ficaria fora do intervalo. Por outro lado, se valer o Axioma, então teríamos medidas tão pequenas (como o acima) que o desvio do enunciado ficaria sempre dentro do grau de precisão. Essa interpretação não parece facilmente relacionável com o AA.

Uma segunda tentativa de interpretação é considerar que o AA (junto com outras suposições) tem como consequência que todo número real é o limite de uma sequência enumerável de racionais. Se assumirmos que as nossas medidas correspondem a um conjunto finito de números racionais, então elas podem se aproximar sucessivamente a um valor que seja um

---

<sup>51</sup> CORRY, 2004, p. 141.

número real, que seria o limite de uma sequência *infinita* de racionais, mas cujos valores iniciais são fornecidos pelas mensurações. Essa interpretação está de alguma maneira relacionada com a mensuração arquimedeano expressada em termos de sequências<sup>52</sup>, pois estaria afirmando que não existem valores que não sejam limites de sequências de racionais.

## 5.2 O problema da avaliação empírica

A terceira questão colocada, se a formulação empírica é ou não verificada empiricamente, tem como pressuposto considerar se ela tem ou não consequências que podem ser determinadas verdadeiras ou falsas observacionalmente.

Analisando esse problema com um pouco mais de detalhe, pode acontecer que, em determinadas circunstâncias e do ponto de vista prático, ele não tenha uma grande importância. Num corpo ordenado no qual não valha o AA, poderia acontecer de haver um elemento cuja aproximação não possa ser tão pequena como quisermos. Denominemos esse limite de  $\epsilon$ , pensado como um infinitesimal. Então temos um elemento  $x$  tal que nossas medidas não podem se aproximar dentro do intervalo, ou seja, não existem racionais nesse intervalo. Esse fato estaria de acordo com a formulação empírica. Entretanto, como nossas mensurações empregam somente um conjunto *finito* de racionais, os valores que aproximam efetivamente  $x$  e os valores que aproximam o intervalo seriam os mesmos, de modo que não teríamos teste empírico para determinar a diferença.

Lembremos que um questionamento para a expressão “um grau arbitrário de precisão” era que as medições efetivamente realizadas baseiam-se sempre num conjunto finito de racionais e não vão além do limite de precisão dos instrumentos. Entretanto, se extrapolarmos esse procedimento ao limite, temos então duas possibilidades. A primeira, que a precisão não tenha nenhum limite pré-estabelecido e sempre possa ser alcançada uma maior precisão. Em tal caso, teríamos um limite de uma sequência enumerável, ou seja, uma aplicação do AA. Na segunda, a precisão teria um limite pré-estabelecido além do qual não poderia avançar, parando sempre num número finito de racionais.

Entretanto, ainda no caso de que a sequência de medições sucessivas

---

<sup>52</sup> Ver seção 1.4.

seja a parte inicial de uma sequência infinita que tem limite, podemos nos perguntar qual é a importância da existência desse limite. Nesse sentido, a posição de alguns físicos é que esse limite é uma espécie de elemento ideal, sem interesse na física:

Zel'dovich answered in this way: We are always interested only in ratios of finite increments, and never in any abstract mathematical limit.<sup>53</sup>

### 5.3 Continuidade e mensuração arquimedea

O fato de Hilbert ter denominado em conjunto os axiomas de Arquimedes e de Completude como “axiomas de continuidade” gera problemas quando realizamos interpretações históricas que tenham como finalidade diferenciar claramente os dois procedimentos.

Por exemplo, com relação às lições de Hilbert de 1905, Corry afirma:

The sixth axiom, the axiom of continuity, plays a very central role in Hilbert's overall conception of the axiomatization of natural science — geometry, of course, included. It is part of the essence of things — Hilbert said in his lecture — that the axiom of continuity should appear in every geometrical or physical system. Therefore it can be formulated not just with reference to a specific domain, as was the case here for vector addition, but in a much more general way. A very similar opinion had been advanced by Hertz, as we saw, who described continuity as “an experience of the most general kind,” and who saw it as a very basic assumption of all physical science. Boltzmann, in his 1897 textbook, had also pointed out the continuity of motion as the first basic assumption of mechanics, which in turn should provide the basis for all of physical science.<sup>54</sup>

A “continuidade do movimento” pode ser entendida em termos simples de densidade, como um movimento suave. Também pode ser entendida como continuidade no sentido estrito, de não ter buracos com valores indefinidos.

---

<sup>53</sup> ARNOLD, 2005, p. 226.

<sup>54</sup> CORRY, 2004, p. 140.

Por outro lado, a expressão “uma suposição muito básica de toda a ciência física” parece indicar um pressuposto que não pode ser testado, talvez funcionando como um princípio metodológico.

#### 5.4 A crítica de Michael Stöltzner

No seu artigo Stöltzner analisa a terceira questão:

Unfortunately, Hilbert’s axiom of measurement is at the same time too deep to be suitable for any specific physical theory and too restrictive because it *a priori* excludes chaotic systems.<sup>55</sup>

E continua analisando duas possíveis interpretações. Em primeiro lugar:

If we interpret the term proposition as the value ascription in a measurement “ $F$  has value  $f$ ” the axiom is just fine and expresses the continuity presupposed when reading the pointer of a measurement device.<sup>56</sup>

A primeira interpretação de Stöltzner refere-se à existência do valor. Naturalmente, se supusermos continuidade no sentido estrito do termo, então toda sequência limitada de racionais tem limite<sup>57</sup>, o que determina a existência, para a função matemática  $F$ , do valor numérico  $f$ . Contudo, aqui pode existir uma confusão terminológica causada pelo uso de Hilbert do termo “continuidade” com referência ao AA. Com efeito, não parece que Stöltzner está falando de aproximações, mas de existência de valores os quais, por serem limites, têm muito mais a ver com a continuidade no sentido estrito que com a mensuração arquimedean.

Além disso, notemos que essa continuidade está *pressuposta* no texto. Em tal sentido, nos caberia perguntar se ela tem sentido empírico, ou se é um pressuposto metodológico, ou ainda um pressuposto metafísico, como foi especificado acima. Em princípio, se esse enunciado tem sentido empírico, caberia esperar que alguma possível observação o refutasse, mas é

<sup>55</sup> STÖLTZNER, 2002, p. 259.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 259.

<sup>57</sup> Ver seção 1.4.

difícil especificar alguma observação do tipo: será que o ponteiro comete saltos inexplicáveis? Será que o ponteiro fica impossibilitado de se mover? Incluso no caso que alguma coisa dê indiscutivelmente errada: Por que questionaríamos a continuidade e não as teorias físicas envolvidas? Temos aqui complexos problemas da relação entre ciência empírica e matemática.

Analisando o texto num outro sentido, devemos voltar à diferença entre continuidade e densidade. Se a referência for somente à existência de valores intermediários, a um deslocamento “suave” (*smooth*) do ponteiro, coisas tão sofisticadas como limites de sequências poderão ser substituídas pelo elementar da densidade para encontrar valores intermediários entre  $x$  e  $y$ .

Contudo, não parece que sejam necessárias pressuposições tão fortes como densidade ou continuidade para determinar a situação descrita por Stöltzner. Com efeito, toda medição implica um número máximo de algarismos significativos e, portanto um conjunto finito de racionais, de modo que a medição está longe de pressupor densidade ou continuidade. No máximo, implicaria uma forma finita de densidade, no sentido de que podemos nos aproximar da precisão dentro de certos limites.

Stöltzner continua:

but if we are interested in propositions like “ $F$  remains within the range *for all times*” the axiom excludes chaotic systems for which there exists a time at which they leave any region even for the slightest variation of the “presuppositions.”<sup>58</sup>

Na segunda interpretação, Stöltzner está mais perto de conceber a formulação física de Hilbert com relação à mensuração, ou seja, com o AA em sentido estrito, pois esse axioma é o que garante a existência de um valor dentro de um intervalo pré-estabelecido, como o intervalo acima (ver seção 4.1), ou seja, a existência de valores mensuráveis suficientemente pequenos como para ficar dentro do intervalo pré-estabelecido. No contexto desta discussão, o recurso à teoria do caos é, de uma certa maneira, inesperado. Stöltzner parece ser consciente disso, quando afirma:

---

<sup>58</sup> STÖLTZNER, 2002, p. 259.

To be sure, experiments with chaotic systems have their peculiarities, but it appears to me unwise to exclude them *a priori*.<sup>59</sup>

Entretanto, em muitos desenvolvimentos epistemológicos atuais<sup>60</sup>, um único experimento falho está longe de acabar de vez com a teoria que está testando, sem a necessidade de recorrer à teoria do caos. Dessa maneira, se acontecer o evento extremamente improvável de uma mensuração ficar fora da escala pré-estabelecida, ele é um bom candidato a ser simplesmente desconsiderado. A outra alternativa usual terminaria com a rejeição da teoria física.

Como conclusão da análise de Stöltzner, temos que, por um lado, a primeira interpretação da formulação empírica de Hilbert é um pressuposto e, como tal, não pode ter uma validação empírica. Por outro lado, na segunda interpretação, essa formulação pode ser rejeitada na base da evidência empírica, se consideramos a teoria do caos.

## 5.5 Síntese dos resultados da avaliação empírica

Ainda se deixarmos de lado as interpretações que resultam na consideração de que a formulação empírica é um princípio metodológico, não fica claro de que maneira possa ser deduzida do seu enunciado uma proposição de observação que possa ser imediatamente contrastada na experiência. Além disso, o autor desconhece proposições de observação deduzidas da formulação empírica existentes na literatura.

Nesse caminho, a proposta de Hilbert de avaliação empírica dificilmente será concretizada. Historicamente, a formulação empírica não deu lugar a testes, ao contrário do que aconteceu, por exemplo, com as interpretações empíricas do postulado das paralelas.

Também não fica nada claro como poderíamos elaborar alternativas à proposta hilbertiana. O conceito de repetir um número finito, mas não previamente limitado, de vezes dificulta a invenção de procedimentos de testes. Por outra parte, a negação do axioma parece ter implícita alguma noção de infinito. Tampouco foi assinalado pelos autores estudados nenhum

---

<sup>59</sup> STÖLTZNER, 2002, p. 259.

<sup>60</sup> Poderíamos citar autores com Thomas Kuhn e Imre Lakatos.

teorema que não possa ser deduzido dos outros axiomas e que seja passível de contrastação empírica, ao contrário do teorema sobre a soma dos ângulos de um triângulo com relação ao quinto postulado.

Em geral, podemos considerar que não temos uma resposta satisfatória com relação à avaliação empírica do AA.

## **6. Além do axioma de Arquimedes**

A posição de Hilbert, como visto acima, é que a geometria Euclidiana, incluindo o quinto postulado e o AA, corresponde com à nossa experiência:

Hilbert plainly declared that Euclidean geometry – as defined by his systems of axioms – is the one and only geometry that fits our spatial experience, though in his opinion, it would not be the role of mathematics or logic to explain why this is so.<sup>61</sup>

Entretanto, Hilbert está longe de rejeitar de maneira absoluta geometrias que negarem o AA.

### **6.1 Geometrias e teorias físicas não arquimedeanas**

O fato de Hilbert considerar que a geometria euclidiana-arquimedeanas corresponde à estrutura do espaço físico e que, por esse motivo, deva aparecer em toda teoria que possua uma visão geral do espaço físico, não impede outros usos da teoria. Axiomatizar uma teoria matemática consiste em esclarecer as relações dedutivas pelo uso de uma concepção mais abstrata. Dessa maneira, todo “domínio de objetos” que satisfizer as relações descritas pelos axiomas, deverá também satisfazer os teoremas. Nesse sentido, Corry afirma:

Hilbert also referred explicitly to the status of those theories that, like non-Euclidean and non-Archimedean geometries, are created arbitrarily through the purely logical procedure of setting down a system of independent and consistent axioms. These theories, he

---

<sup>61</sup> CORRY, 2007, p. 782.

said, can be applied to any objects that satisfy the axioms. For instance, non-Euclidean geometries are useful to describe the paths of light in the atmosphere under the influence of varying densities and diffraction coefficients.<sup>62</sup>

Um outro problema já fora assinalado por Riemann como um limite para a aplicação de uma correspondência entre física e geometria:

La idea de que la geometría del espacio físico pudiera depender de las fuerzas de la naturaleza ya había sido expresada por Riemann. Como agudamente señala: “Los conceptos empíricos en que se fundan las determinaciones métricas del espacio, a saber, los conceptos de cuerpo sólido y de rayo de luz, pierden aparentemente su validez en lo infinitamente pequeño. Cabe pensar por lo tanto que las relaciones métricas del espacio en lo infinitamente pequeño no se ajustan a los supuestos de la geometría [tradicional], y esto es algo que, en efecto, habría que admitir si ello permitiese explicar los fenómenos de manera más simple”.<sup>63</sup>

Na realidade, não é preciso ir até o “infinitamente pequeno” para que a geometria não possa ser aplicada da maneira tradicional a corpos sólidos e raios de luz, pois na escala subatômica essas correspondências perdem a sua validade. Poderíamos atualizar a afirmação de Riemann simplesmente dizendo que numa escala suficientemente pequena, já não estamos mais amarrados às interpretações da geometria convencional, arquimedeano, de modo que, se encontrarmos uma outra geometria que sirva de base para uma física que possa explicar melhor os fenômenos, devemos aceitar essa geometria, da mesma maneira que a Teoria Geral da Relatividade aceitou a geometria do próprio Riemann. Do ponto de vista matemático, ao perder o caráter arquimedeano

<sup>62</sup> CORRY, 2007, p. 783.

<sup>63</sup> TORRETTI, 1994, p.165. O texto original de Riemann é: *Nun scheinen aber die empirischen Begriffe, in welchen die räumlichen Massbestimmungen gegründet sind, der Begriff des festen Körpers und des Lichtstrahls, im Unendlichkleinen ihre Gültigkeit zu verlieren; es ist also sehr wohl denkbar, dass die Massverhältnisse des Raumes im Unendlichkleinen den Voraussetzungen der Geometrie nicht gemäss sind, und dies würde man in der that annehmen müssen, sobald sich dadurch die Erscheinungen auf einfachere Weise erklären liessen.* DEDEKIND; WEBER, 1876, p. 267.

realizamos uma modificação substancial no sistema de medidas, pela qual elas já não podem ser entendidas no sentido clássico. Entretanto, fica em aberto a possibilidade de outros tipos de medidas.

Voltando para a análise de Leo Corry, vemos que Hilbert considera a possibilidade de uma “física não arquimedea”:

As a point of interest, he [Hilbert] suggested that from a strictly mathematical point of view, it would be possible to conceive interesting systems of physical axioms that do without continuity, that is, axioms that define a kind of “non-Archimedean physics.” He did not consider such systems here, however, since the task was to see how the ideas and methods of axiomatics can be fruitfully applied to physics.<sup>64</sup>

Em consistência com essa visão, David Rowe propôs que as pesquisas geométricas realizadas por Hilbert sobre o AA vão além das questões puramente formais:

Thus, Hilbert’s main objective in *Grundlagen der Geometrie* had nothing to do with proving the consistency of the standard Euclidean geometry based on the real number continuum since that particular geometry plays no direct role in his theory. His aim was rather to explore the possibilities for building up various geometries on foundations that did not require the axiom of Archimedes. He wanted to show how such geometries could be arithmetized rigorously; consistency was just one of the payoffs, an immediate consequence of arithmetization. Presumably, he attached far more significance to showing the relative independence of his various groups of axioms, thereby establishing the logical status of the axioms for congruence, continuity, and parallelism.<sup>65</sup>

Esse poderia ser o motivo pelo qual o desenvolvimento cuidadoso da geometria e das demonstrações de independência parecem ir além do requerido por um interesse puramente geométrico.

---

<sup>64</sup> CORRY, 2004, p. 141.

<sup>65</sup> ROWE, 2000, p.70.

Hilbert não aplica o método axiomático para obter físicas não-arquimedeanas, porque está interessado na axiomatização das teorias físicas existentes<sup>66</sup>. Entretanto, o método axiomático em física, somado à existência de modelos geométricos não arquimedeanos, abre a possibilidade de um estudo de físicas não-arquimedeanas:

But the possibility suggested here, of examining model of theories that preserve the basic logical structure of classical physics, except for a particular feature, opens the way to the introduction and systematic analysis of alternative theories, close enough to the existing ones in relevant respects. Hilbert's future works on physics, and in particular his work on general relativity, would rely on the actualization of this possibility.<sup>67</sup>

Os estudos de Hilbert sobre a Teoria Geral da Relatividade seguramente influenciaram uma posição mais abstrata dos possíveis usos da geometria, que parece incrivelmente moderna, pois a pesquisa física atual pensa em grande parte dessa maneira: diversas estruturas matemáticas, grupos, espaços ultramétricos, cálculo de variedades etc. e até corpos não-arquimedeanos são aplicados em diferentes pesquisas da física atual.

Os desenvolvimentos da geometria não-arquimedea levaram a pesquisas sobre análise não-arquimedea. Como exemplo dessas investigações, a norma que resulta numa métrica no cálculo arquimedeano é uma *ultramétrica* no caso não-arquimedeano. Tanto a análise não-arquimedea, como os espaços ultramétricos<sup>68</sup> estão sendo aplicados em pesquisas físicas, em pequena medida comparados com as técnicas padrões, mas com sucesso.

## Conclusões

Nas três primeiras décadas do século XX não aconteceu somente um desenvolvimento extraordinário tanto da matemática como da física, mas também uma reconsideração das relações entre ambas as disciplinas. Nesse sentido, a análise das pesquisas e posições em torno do AA mostram um caso

---

<sup>66</sup> When speaking of applying axiomatic ideas and methods to these theories, Hilbert meant in this case existing physical theories. (CORRY, 2004, p. 141).

<sup>67</sup> CORRY, 2004, p. 141.

<sup>68</sup> RAMAL *et al.*, 1986.

concreto desse desenvolvimento. Hilbert realiza a sua formulação empírica desse axioma como um primeiro passo para esclarecer as relações entre geometria e espaço físico. Entretanto, a interpretação dessa formulação está longe de ser simples e unívoca, não provocando na comunidade científica nenhum resultado concreto ou proposta de teste, como aconteceu em outros casos, por exemplo, com o postulado das paralelas e o seu teste baseado as medidas físicas dos ângulos interiores de um triângulo.

No seu estudo do AA, Hilbert começa colocando questões matemáticas e formais, mas logo passa a propor um caminho de maior abstração que leva a uma visão unificada da matemática e da física. O pouco sucesso que teve a sua proposta de interpretação empírica do AA deve ser entendido como um passo nesse percurso, pois, não se estancando nele, o problema da verdade ou falsidade empírica do AA deixa de ser visto de uma maneira isolada por Hilbert, para passar a serem considerados os problemas relativos a físicas arquimedeanas e não-arquimedeanas.

Com o amadurecimento dos métodos formais e a constante insistência na importância deles, não somente na matemática, mas também na física, Hilbert assinalou um caminho que conduz a uma maior abstração dos conceitos e dos contextos teóricos das teorias físicas. A partir disso, abre-se um panorama muito diferente das relações entre matemática e física, no qual o físico-matemático abandona uma amarração ingênua da matemática e a realidade, para pensar de maneira abstrata nas relações entre estruturas matemáticas e teorias físicas, de modo que a aplicação de, por exemplo, espaços ultramétricos ou corpos não-arquimedeanos não é mais pensada em termos de se a realidade física é ou não ultramétrica ou arquimedea, mas na avaliação da teoria físico-matemática como um todo.

Esse caminho maravilhoso de desenvolvimento da abstração e das potencialidades das teorias físico-matemáticas tem, sem dúvida, uma dívida com Hilbert tanto pelo seu trabalho concreto como pelos seus ideais.

## Referências

ARNOLD, V. I. Mathematics and physics. In: BONIOLO, G.; BUDINICH, P.; TROBOK, M. (Ed.). *The role of mathematics in physical sciences*, Dordrecht: Springer, p. 225-233, 2005.  <<<http://dx.doi.org/10.1007/s00220-005-1300-2>>>

BERKELEY, G. *The analyst: a discourse addressed to an infidel mathematician*. Whitefish: Kessinger, 2004.

BIRKHOFF, G.; MACLANE, S. *A survey of modern algebra*. New York: MacMillan, 1965.

BOYER, C. B.; MERZBACH, U. C. *A history of mathematics*. 2. ed., New York: John Wiley & Son, 1991.

CANTOR, G. *Gesammelte Abhandlungen mathematischen und philosophischen Inhalts*. Berlin: Springer, 1932.

CARRIER, M. *Geometric facts and geometry theory: Helmholtz and 20th-century philosophy of physical geometry*. Berlin: Akademie Verlag, p.276-291, 1994.

CORRY, L. *David Hilbert and the axiomatization of physics (1898-1918): from Grundlagen der Geometrie to Grundlagen der Physik*. Dordrecht: Kluwer, 2004.  <<<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-2778-9>>>

\_\_\_\_\_. Axiomatics, empiricism, and anschauung in Hilbert's conception of geometry: Between arithmetic and general relativity. In: FERREIRÓS, J.; GRAY, J. J. (Ed.). *The architecture of modern mathematics*. Essays in History and Philosophy, p. 133-156, Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. The origin of Hilberts axiomatic method. In: RENN, J.; SCHEM-MEL, M. (Ed.). *Theories of gravitation in the twilight of classical physics: the promise of mathematics and the dream of a unified theory*, n.4, p. 759-855, Dordrecht: Springer, 2007.

DAUBEN, J. W. *Georg Cantor: his mathematics and philosophy of the infinite*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

DEDEKIND, R. *Stetigkeit und irrationale Zahlen*, v. 3, Braunschweig: Friedr. Vieweg & Sohn, p. 315-334, 1932.

\_\_\_\_\_;WEBER, H. (Ed.). *Gesammelte mathematische Werke und wissenschaftlicher Nachlass*. Leipzig: B. G. Teubners, 1876.

ENRIQUES, F. *Prinzipien der Geometrie*. Leipzig: Teubner, 1907.

EUCLID. *Elements*. Lulu.Com. Texto grego com tradução inglesa, 2007.

EWALD, W. *From Kant to Hilbert: a source book in the foundations of mathematics*, v. 2. New York: Oxford University Press, 1996.

GÖDEL, K. Remark on non-standard analysis. In: FEFERMAN, S. (Ed.). *Collected works II*, n. 2, New York: Oxford University Press. p. 759-855, 1990.

GRAY, J. *Gauss and non-Euclidean geometry*. New York: Springer, p. 61-80, 2006.  <<[http://dx.doi.org/10.1007/0-387-29555-0\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/0-387-29555-0_2)>>

HEATH, S.; HEIBERG, J. *The thirteen books of Euclid's elements*. Cambridge: Cambridge University Press, 1908.

HENSEL, K. Über eine neue Begründung der Theorie der algebraischen Zahlen. *Jahresbericht der Deutschen Mathematiker-Vereinigung*, v. 6, n. 3, p. 83-88, Jul. 1897.

HILBERT, D. (1899). Grundlagen der Geometrie. In *Festschrift zur Feier der Enthüllung des Gauss-Weber-Denkmal in Göttingen. I. Theil*. B. G. Teubner, Leipzig, 1 edition.

\_\_\_\_\_. *Grundlagen der Geometrie*. 2. ed., Leipzig: B. G. Teubner, 1903.

\_\_\_\_\_. *Axiomatische Denken*, v.3, Berlin: Springer, p. 146-156, 1935a.  <<[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-38452-7\\_10](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-38452-7_10)>>

\_\_\_\_\_. *Gesammelte Abhandlungen III*. Berlin: Springer, 1935b.

\_\_\_\_\_. *David Hilbert's Lectures on the Foundations of Physics, 1915-1927: Relativity, Quantum Theory and Epistemology*. Dordrecht: Springer-Verlag, 2006.

HRBACEK, K.; JECH, T. *Introduction to set theory*. 3. ed., New York: Marcel Dekker, 1999.

MAJER, U. Hilbert's axiomatic approach to the foundations of science – a failed research program? In: HENDRICKS, V. F.; JØRGENSEN, K. F.; LÜTZEN, J.; PEDERSEN, S. A. (Ed.). *Interactions — Mathematics, Physics and Philosophy, 1860-1930*, v. 251, p. 155-183. Dordrecht: Springer, 2006.  <<[http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5195-1\\_5](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5195-1_5)>>

MOISE, E. E. *Elementary geometry from an advanced standpoint*. 3. ed., Massachusetts: Addison-Wesley, 1990.

- POINCARÉ, H. *Science and hypothesis*. New York: Walter Scott, 1905.
- RAMAL, R.; TOULOUSE, G.; VIRASORO, M. Ultrametricity for physicists. *Reviews of Modern Physics*, v. 58, n. 3, p. 765-788, Jul. 1986.  <<<http://dx.doi.org/10.1103/RevModPhys.58.765>>>.
- ROBINSON, A. *Non-standard analysis*. Princeton; Princeton University Press, 1996.
- ROWE, D. The calm before the storm: Hilbert's early views on foundations. In: HENDRICKS, V. F.; LÜTZEN, J.; PEDERSEN, S. A.; JØRGENSEN, K. F. (Ed.). *Prooftheory: history and philosophical significance*, of *Synthese Library. Studies in Epistemology, Logic, Methodology and Philosophy of Science*, v. 292, p. 55-93. Dordrecht: Kluwer, 2000.  <<[http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-2796-9\\_4](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-2796-9_4)>>
- RUDIN, W. *Principles of mathematical analysis*. 3. ed., New York: McGraw-Hill, 1976.
- SCHEINERMAN, E. *Matemática discreta – uma introdução*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- SOMMER, J. Hilbert's foundations of geometry. *Bulletin of the American Mathematical Society (New Series)*, v. 6, n. 7, p. 287-299, Abr. 1900.  <<<http://dx.doi.org/10.1090/S0002-9904-1900-00719-1>>>
- STÖLTZNER, M. How metaphysical is 'deepening the foundations' — Hahn and Frank on Hilbert's axiomatic method. *History of Philosophy of Science. New Trends and Perspectives*, v. 55, n. 3, p. 245-262, 2002.
- TOEPELL, M. The origins and the further development of Hilbert's "Grundlagen der Geometrie". *Le Matematiche*, v. 55, n. 3, p. 207-226, 2000.
- TORRETTI, R. *La geometria del universo*. Mérida: Universidad de los Andes – Consejo de Publicaciones, 1994.
- VERONESE, G. *Grundzüge der Geometrie von mehreren Dimensionen und mehreren Arten gradliniger Einheiten in elementarer Form entwickelt*. Leipzig: Teubner, 1894.

Data de registro: 11/10/2013

Data de aceite: 23/04/2014



## **A METAFÍSICA DA PRESENÇA DISSIMULADA NA FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA E A MÁQUINA DE ESCREVER FREUDIANA – REVISITANDO DERRIDA**

*Ronaldo Manzi Filho\**

### **Resumo**

O objetivo deste texto é mostrar como a noção de *escritura*, apresentada por Derrida, só pode ser compreendida num entrecruzamento contra intuitivo: entre a fenomenologia husserliana e a psicanálise freudiana. Derrida encontra na fenomenologia de Husserl uma dissimulação do que ele denomina uma *metafísica da presença*; e, em Freud, uma possibilidade de nos livrarmos da concepção do Presente Vivo enquanto fundamento do pensar. A paisagem que Derrida nos apresenta é de uma grafia do aparelho psíquico: uma máquina de escrever que não se submete aos imperativos da voz do fenômeno.

**Palavras-chave:** Metafísica da presença. Voz. Fenômeno. Presente vivo. Escritura. Ação diferida.

### **Abstract**

The aim of this paper is to show how the notion of *writing*, presented by Derrida, can only be understood in a counterintuitive intersection: between Husserlian phenomenology and Freudian psychoanalysis. Derrida finds in Husserl's phenomenology a dissimulation of what he calls a metaphysic of presence; and, in Freud, a possibility to get rid of this conception of the Present Live as the fundament of thinking. The landscape that Derrida presents us is of a spelling of the psychic apparatus: a typewriter that is not subjected to the imperative of the voice of the phenomenon.

**Keywords:** Metaphysic of presence. Voice. Phenomenon. Present live. Writing. Differed action.

---

\* Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (co-tutela). Membro da *International Society of Psychoanalysis and Philosophy*.  
E-mail: manzifilho@hotmail.com

*As representações-chave 'expressão', 'vivência', 'consciência' que determinam o pensamento moderno, deveriam ser questionadas em seu papel decisivo*  
(HEIDEGGER, 2012, p. 102).

Talvez seja nos confrontando com a obra *A voz e o fenômeno* (1967) que poderíamos compreender o que Jacques Derrida nos propõe enquanto uma temporalidade que não seja tributária àquilo que a tradição filosófica teria designado como Presente Vivo. Nesta obra, Derrida, numa passagem curta, mas central para nós, diz que a dinâmica do agora prescreve

o lugar de uma problemática confrontando a fenomenologia a todo pensamento da não-consciência que saberia se aproximar da verdadeira aposta e da instância profunda da decisão: o conceito de tempo. Não é por acaso se as *Lições* sobre a consciência íntima do tempo confirmam a dominação do presente e rejeita ao mesmo tempo a 'ação diferida' [*après-coup, Nachträglichkeit*] de um tornar-se-consciente de um 'conteúdo inconsciente', quer dizer, a estrutura da temporalidade implicada em todos os textos de Freud (DERRIDA, 1972, p. 70-71).

Aqui já nos deparamos com um problema, no mínimo, contra intuitivo: é na confrontação do pensamento de Edmund Husserl com de Sigmund Freud que poderíamos compreender o que é a temporalidade. Derrida age como se quisesse nos mostrar a necessidade de *desconstrução* do discurso metafísico da temporalidade que encontramos na fenomenologia husserliana em confronto com a teoria freudiana. Sua tese não poderia ser mais clara:

é em torno do privilégio do presente atual, do agora, que está em jogo, em última instância, este debate, que não pode se assemelhar a nenhum outro, entre a filosofia, que é sempre filosofia da presença, e um pensamento da não-presença, que não é forçadamente seu contrário, nem necessariamente uma mediação da ausência negativa, na verdade uma teoria da não-presença *como* inconsciente (DERRIDA, 1972, p. 70).

Na verdade, o que está por trás dessa desconstrução é uma noção de subjetividade absoluta que Husserl, segundo o olhar de Derrida, teria nos

apresentado. Uma subjetividade que deveria ser apagada por estar diretamente relacionada a uma noção de *constituição* da consciência.

Numa nota central de *A voz e o fenômeno*, Derrida afirma que o conceito de subjetividade pertence *a priori* à ordem do constituído e, por isso, de uma concepção de um Presente Vivo que constitui o mundo. Encontramos aqui, o que, finalmente, Derrida busca desconstruir: “não há subjetividade constituinte. E é preciso desconstruir até mesmo o conceito de constituição” (DERRIDA, 1972, p. 94).

Husserl, segundo Derrida, seria a figura que melhor teria colocado a ideia da constituição em jogo – é com Husserl que temos que nos haver se queremos buscar repensar a metafísica. O que constitui a fenomenologia em seu interior, no fundo, não é escondido: há uma fonte e a garantia de todo valor – o que Husserl denomina o *princípio dos princípios*, “a saber, a evidência doadora originária, o *presente* ou a *presença* do sentido a uma intuição plena e originária” (DERRIDA, 1972, p. 3). É isto que Derrida percebe na fenomenologia: ela é guiada por *uma metafísica dissimulada* que é a condição de uma teoria do conhecimento: o Presente Vivo.

Derrida faz do parágrafo 24 de *Ideias diretrizes para uma fenomenologia I* (1913), denominado *Princípio dos princípios*, a chave de leitura de Husserl. Neste parágrafo, Husserl afirma:

mas paremos com estas teorias absurdas! Com o *princípio dos princípios* nenhuma teoria imaginável pode nos induzir em erro: a saber, que *toda intuição* doadora *originária* é *uma fonte por direito para o conhecimento*; tudo que se oferece a nós na ‘*intuição*’ de modo *originário* (na sua realidade corporal por assim dizer) *deve ser simplesmente recebido para aquilo que se dá, mas sem mais ultrapassar os limites nas quais ele se dá neste caso*. É preciso ver que uma teoria não poderia, por sua vez, ter sua verdade senão pelos dados originários (HUSSERL, 1950, § 24).

Com este tipo de passagem, para Derrida, “Husserl, ele mesmo, nos dá os meios de pensar contra ele mesmo” (DERRIDA, 1972, p. 55). Isto é, Husserl estaria seguindo uma tradição metafísica de salvar, com desejo obstinado, a presença viva. Uma teoria que tem como princípio dos princípios a doação originária é, necessariamente, uma teoria de um sujeito, no presente vivo, que

fundamenta toda verdade. É por isto que Derrida responde à pergunta sobre o que significa, com efeito, o princípio dos princípios da fenomenologia, segundo a ideia de apagar o signo que pertence à aventura da metafísica da presença:

o que significa o valor de presença originária à intuição como fonte de sentido e evidência, como *a priori* dos *a priori*? Ele significa primeiramente a certeza, ela mesma ideal e absoluta, que a forma universal de toda experiência (*Erlebnis*) e, portanto, de toda vida, tem sempre e será sempre o *presente*. Há e não haverá nada senão o presente. O ser é presença ou modificação de presença. A relação à presença do presente como forma última do ser e da idealidade [aquilo que pode ser retomado – a tradição] é o movimento pelo qual eu transgriro a existência empírica, a factualidade, a contingência, a mundaneidade, etc. E, primeiramente, *a minha*. Pensar a presença como forma universal da vida transcendental é me abrir ao saber que em minha ausência, para além de minha existência empírica, antes de meu nascimento e após minha morte, *o presente é* (DERRIDA, 1972, p. 59-60).

Isto significa que a presença a si do vivido deve se produzir no presente enquanto agora. É este princípio dos princípios que ameaça toda a tese husserliana em seu princípio. O que Derrida encontra na obra husserliana é o valor da presença enquanto a última instância do seu discurso. Ao propor uma filosofia da consciência, Husserl estaria realizando uma possibilidade da presença a si do presente no presente vivo: um começo absoluto, um princípio, ponto zero de toda e qualquer idealidade. Assim, “apesar de toda a complexidade de sua estrutura, a temporalidade tem um centro inultrapassável, um olho ou um cerne vive e é a pontualidade do agora atual” (DERRIDA, 1972, p. 69) – algo que mantém a si mesmo idêntico enquanto um começo. *É contra esta concepção que Derrida irá se voltar a Freud.*

### **O problema da idealidade e da presença viva em Husserl**

O primeiro embate de Derrida com Husserl se dá em sua memória para o diploma de estudos universitários de 1954 que tem como tema *O problema da gênese na filosofia de Husserl*. Logo em seguida, em 1962, ele traduz e escreve uma longa introdução de *A origem da geometria* de Husserl.

Sabemos como o objetivo de Husserl em *A origem da geometria* é de fazer uma história intencional de uma ciência eidética particular (a geometria). Para isto, ele toma as condições de possibilidade do sentido da história da ciência de modo geral. Isto, tendo em vista a historicidade universal como horizonte de todo sentido e de toda objetividade. Já o objetivo de Derrida ao se confrontar com este texto é de buscar na obra husserliana uma escritura que não seja dependente de um presente vivo – que consiga ir além do que ele denomina metafísica da presença.

A primeira coisa que percebemos é o interesse de Derrida no conceito de *reativação* nesta obra de Husserl. Ou seja, que a idealidade da geometria vale para nós enquanto um retorno que reativa um sentido sedimentado na história da geometria – algo que faz abrir um campo histórico escondido, mas disponível (DERRIDA, 1962, p. 37).

Entretanto, o modo que Husserl pensa esta reativação de sentido da idealidade é certamente aquela da metafísica da presença, como nota Derrida:

a função da sedimentação tradicional no mundo comunitário da cultura será de ultrapassar a finitude retencional da consciência individual. Bem entendido, a retenção sedimentada não é somente condição de possibilidade da protensão: ela pertence também essencialmente à forma geral da protensão que é, ela mesma, compreendida sob a forma absolutamente única e universal do Presente Vivo (DERRIDA, 1962, p. 45-46).

Isto significa, grosso modo, que toda história só é possível porque um presente vivo é capaz de reatualizar a história sedimentada. E o problema aqui será o mesmo que Derrida irá enfrentar em *A voz e o fenômeno*: que toda verdade na fenomenologia se fundamenta num sujeito constituinte. Ou seja, “aquela de uma história concreta e específica cujos fundamentos são os atos de uma subjetividade temporal e criadora sobre o mundo sensível e o mundo da vida como mundo da cultura” (DERRIDA, 1962, p. 48). Como isto se realizaria?

Husserl afirma que a totalização e a repetição do adquirido, a idealidade, está disponível à comunidade científica. Esta comunidade retoma esta idealidade e realiza uma síntese contínua do adquirido – uma síntese de um “nós” presente absoluto. Com esta síntese, temos uma integração de

um novo projeto na totalidade anterior (criando, portanto, um novo presente vivo), formando uma nova unidade de horizonte.

Entretanto, para Derrida,

fenomenologicamente, o *nós* transcendental não é outra coisa que o *eu* transcendental. Os atos desta última, no momento mesmo em que eles podem aparecer como mandante por uma comunidade ideal, não cessa de ser irredutivelmente aquela de um ‘eu penso’ monádico ao qual é suficiente reduzir o conteúdo egológico empírico do *ego* para descobrir a dimensão do ‘*nós*’ como momento do *eidós* ‘*ego*’ (DERRIDA, 1962, p. 50).

Mas para que este “*nós*” ou este “*eu*” possa reativar a idealidade, é preciso que haja igualmente uma possibilidade de sua própria aparição. Esta possibilidade é a *linguagem* e pressupõe uma comunidade falante. Em nenhum momento Husserl suspende a linguagem na redução fenomenológica. Para Derrida, isto significa que a linguagem não é um elemento natural ao sujeito (como a existência do mundo, que pode ter sua validade posta em suspenso), mas algo naturalizado, não questionado. Ora, se se suspende a linguagem por esta redução, reduzem-se igualmente nossas formas de pensar naturalizadas. Assim, não se busca questionar a idealidade linguística enquanto tal, mas em vistas do que é visado através dela e para além dela (DERRIDA, 1962, p. 68).

Para Husserl, a linguagem é, portanto, o meio e a condição de possibilidade da objetividade. Ela é também a condição de possibilidade de os sujeitos falarem. Ela torna possível que haja algo sedimentado na tradição e que um sujeito falante reative seu sentido. Mas se pressupõe também que aquilo que o sujeito fala seja reconhecido por outro sujeito falante. Esta necessidade de reconhecimento revela como o problema da origem da idealidade é uma pesquisa sobre o que é a intersubjetividade, pois a consciência de ser em comunidade num mesmo mundo funda a possibilidade da linguagem universal.

Sendo assim, para se pensar a origem da geometria, Husserl precisa pensar numa comunidade falante, comunidade esta que retomam sentidos sedimentados na linguagem e que pretende ser reconhecido por outro sujeito falante. Ora, “quão estrangeiros eles sejam um ao outro, dois homens se entendem

sempre – no limite – na comunidade do seu Presente Vivo no qual se enraíza o Presente histórico” (DERRIDA, 1962, p. 115). Também se deve pensar que ambos os sujeitos sejam capazes de fundar algo e que o que é fundado passe a fazer parte da tradição sedimentada e que possa ser repetido infinitamente por qualquer sujeito. Tudo isto só é possível, segundo Derrida, porque tem um fundamento em comum: a temporalidade. Este é o ponto que interessa Derrida:

a intersubjetividade é, portanto, primeiramente, de certo modo, a relação não empírica de mim comigo, de meu presente atual com outros presentes como tal, quer dizer, com outros e como presentes (como presentes passado) de uma origem absoluta com outras origens absolutas, que são sempre minhas apesar de sua alteridade radical. É graças a esta circulação de absolutos originais que a *mesma* coisa pode ser pensada através de momentos e atos absolutamente outros. Retomamos sempre a última instância: a forma única e essencial da temporalização (DERRIDA, 1962, p. 82).

Contra este fundamento da idealidade a partir do presente vivo, de um sujeito absoluto, Derrida busca mostrar algo mais concreto. A seu ver,

é a possibilidade da *escritura* que assegura a tradicionalização absoluta do objeto, sua objetividade ideal absoluta, quer dizer, a pureza de sua relação a uma subjetividade transcendental universal. Ela o fará emancipando o sentido em relação à sua evidência *atual* para um sujeito real e para sua circulação atual no interior de uma comunidade determinada (DERRIDA, 1962, p. 84).

Se não fosse a escritura, a idealidade ficaria sujeita à intencionalidade de um sujeito falante – eis algo que parece improvável para Derrida. A escritura, por outro lado, é o campo da idealidade por excelência. Aliás, um campo em que não é preciso falar de sujeito, pois “virtualizando absolutamente o diálogo, a escritura cria uma sorte de campo transcendental autônomo em que todo sujeito atual pode se abster” (DERRIDA, 1962, p. 84). Ou seja, um campo transcendental sem sujeito.

Na verdade, Derrida nos lembra aqui um dos momentos centrais da filosofia francesa contemporânea. É ele mesmo que se refere à intervenção de

Jean Hyppolite na conferência de Van Breda sobre a redução fenomenológica em que Hyppolite vê nesta redução *um campo transcendental sem sujeito*. Ou seja, um campo que é a condição de possibilidade de o sujeito aparecer e no qual ele será constituído (DERRIDA, 1962, p. 84-85).

Sem dúvida alguma, há aqui um flerte com a teoria idealista. Entretanto, estas condições transcendentais não precisam de um Eu que possa acompanhar suas representações. Ora, esta mesma ideia foi central para se descrever o estruturalismo. Por exemplo, quando Paul Ricœur afirma que o estruturalismo é um kantismo sem sujeito transcendental (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 30). Ou quando Gilles Deleuze afirma que, se houver sujeito no estruturalismo, “o verdadeiro sujeito é a estrutura mesma” (DELEUZE, 2002, p. 249).

Esta associação de Derrida com um dos motes do estruturalismo é, no mínimo, contra intuitivo, porque se há algo que distancia a fenomenologia husserliana do estruturalismo é a necessidade de um sujeito transcendental enquanto fundamento. É exatamente neste ponto que Derrida visa a fenomenologia de Husserl. Se Derrida quer desconstruir o que ele denomina a *metafísica da presença*, ele precisa desconstruir exatamente este sujeito transcendental pelo seu interior – mostrar que este sujeito é produzido pelo o que ele denomina *escritura*. Ou seja, é a partir da escritura que pode surgir o sujeito transcendental: ela é a condição de possibilidade do sujeito tal qual sugeria Hyppolite (DERRIDA, 1962, p. 85).

Como já citamos, numa nota de *A voz e o fenômeno* (1967), Derrida afirma ser necessário *desconstruir o conceito de constituição* (DERRIDA, 1972, p. 94). Ora, este projeto já está presente nesta introdução de *A origem de geometria* (1962). Se Husserl propõe que a função da escritura só se cumpre com um sujeito transcendental que torne atual o que é virtual, por sua vez, Derrida é contra esta concepção e irá se voltar a Freud (como veremos). Para isto, Derrida tem também que desconstruir o ato da escritura em Husserl, pois, para este, “o ato da escritura é, portanto, a mais alta possibilidade de toda ‘constituição’” (DERRIDA, 1962, p. 86).

Derrida precisa mostrar então que “a objetividade ideal está plenamente constituída enquanto tal *antes e independentemente* de sua incorporação, ou melhor, antes e independentemente de sua *incorporabilidade*” (DERRIDA, 1962, p. 87). A seu ver, a idealidade seria independente do sujeito transcendental, porque é somente a partir da leitura da tradição que o sujeito fala.

Sendo assim, a grafia, em última instância, seria a possibilidade da fala. E, indo além, a escritura seria a verdade da redução fenomenológica, pois “o ato da escritura autêntica é uma redução transcendental operada por e em direção a nós” (DERRIDA, 1962, p. 91). Uma redução porque nos abre a um *a priori* que jamais seria aceito na fenomenologia husserliana: abrir mão do sujeito transcendental, colocando ele mesmo em suspensão.

No fundo, o objetivo de Derrida é mostrar o primado da escritura não mais nos moldes de Husserl – um primado que, a seu ver, não teria o peso da metafísica da presença. Para isto, é preciso liberar a linguagem pensada enquanto expressão de uma subjetividade constituinte e mostrar como a escritura é a condição de possibilidade deste sujeito. Este projeto será mais bem desenvolvido em *A voz e o fenômeno*.

### **A metafísica da presença**

Para Derrida, quando se diz fenomenologia, diz-se igualmente de uma metafísica da presença que se resume numa filosofia da vida. Isto porque, a fonte do sentido, a constituição da consciência, está no ato vivido – uma unidade da vida que escapa à redução. Trata-se, literalmente, de algo dado.

No fundo, com a redução fenomenológica se descobre um presente vivo, uma consciência transcendental viva. “O ‘viver’ é, portanto”, afirma Derrida, “o nome do que precede a redução e escapa finalmente a todas as repartições que esta faz aparecer” (DERRIDA, 1972, p. 14).

É neste sentido que Derrida compreende a voz na fenomenologia. Obviamente, não se trata da substância sonora ou da voz física. Trata-se da voz fenomenológica – uma voz que dissimula uma metafísica da presença, pois “a voz fenomenológica seria esta carne espiritual que continua a falar e a ser presente a si – *a se escutar* – na ausência do mundo” (DERRIDA, 1972, p. 15-16). Ora, com a redução fenomenológica, ou seja, se suspendermos a crença no mundo, o que resta é a voz da consciência. Esta passagem de Derrida sobre a vida da consciência é clara:

o idealismo fenomenológico responde à necessidade de descrever a objetividade do objeto (*Gegenstand*) e a presença do presente (*Genwart*) – e a objetividade na presença – a partir de uma ‘interioridade’, ou antes, de uma proximidade a si, de um *próprio* (*Eigenheit*)

que não é um simples *dentro*, mas a íntima possibilidade de relação a um lá e um fora em geral. Por isto a essência da consciência intencional só se revelará (por exemplo, em *Ideias... I § 49*) na redução da totalidade do mundo existente em geral (DERRIDA, 1972, p. 23).

Ou seja, a redução coloca em relevo uma consciência que realiza um monólogo. É este o método clássico de Derrida: *a desconstrução é, no limite, mostrar como o autor fala contra si mesmo*. É assim que compreendemos passagens como esta: “seria preciso concluir, contra a intenção expressa de Husserl que a ‘redução’, antes mesmo de se tornar método, se confundiria com o ato o mais espontâneo do discurso falado, a simples prática da fala, do poder da expressão” (DERRIDA, 1972, p. 32). Ir contra a intenção de Husserl é, aos olhos de Derrida, dizer a verdade da fenomenologia... Qual é a sua verdade?

Primeiro, notemos como Derrida destaca que Husserl faz do signo um querer-dizer, realizando, portanto, *uma primazia do discurso oral*: uma fala oral, consciente, intencional que uma voz anima. Ela, a consciência, literalmente, expressa um querer-dizer de uma idealidade (ou seja, de tudo aquilo que nos é disponível na tradição) que não existe no mundo, mas que a consciência constitui. Sendo assim, o querer-dizer, a expressão, exclui o jogo da fisionomia, o gesto, a totalidade do corpo. A expressão exclui, literalmente, qualquer coisa que seja da ordem do pré-consciente ou inconsciente.

Esta forma de expressão é clara na comunicação: um sujeito fala intencionalmente algo; outro sujeito “anima” esta fala e lhe dá sentido; um e outro se compreendem porque há uma intenção. Assim, o objetivo da comunicação, para Husserl, seria que outrem compreenda a intenção da fala.

Entretanto, Husserl confessa que há um solipsismo insuperável: aquilo que vivemos é inacessível a outrem. Derrida observa: “mas a face subjetiva de sua experiência, sua consciência, os atos pelos quais em particular ele dá sentido aos seus signos, não me são imediatamente e originalmente presentes como estes são para ele e como os meus são para mim” (DERRIDA, 1972, p. 42). Ou seja, a presença vivida de outrem nos é recusada, inacessível.

Tendo isto em vista, Husserl privilegia o solilóquio: um monólogo interior que nos é imediatamente disponível. Trata-se do parágrafo 8 (*As expressões na vida psíquica solitária*) do capítulo sobre *Expressão e Significação* das *Investigações Lógicas* de Husserl. Neste parágrafo, Husserl descreve a importância da expressão na vida psíquica mesmo na ausência de relações de

comunicação. Assim, não é necessário um corpo empírico em nossa frente: estamos aqui numa forma ideal em que há uma presença a si de si.

Neste caso, Husserl se questiona: devemos afirmar que aquele que fala solitariamente, fala a si mesmo, que a ele também as palavras servem de signos, a saber, de índices de suas próprias vivências psíquicas? Husserl não tem dúvida: “não creio que uma concepção como esta possa ser sustentada” (HUSSERL, 1969, § 8). Na vida solitária da alma há uma unidade pura da expressão e do querer-dizer. Portanto, não se trata de comunicar, informar, manifestar, indicar; o sujeito não apreende nada sobre ele mesmo. Mas algo fica claro para Husserl: a presença viva da consciência, pois

num certo sentido, *fala-se* também, é verdade, no discurso solitário e, certamente, neste caso, é possível apreender a si mesmo como sujeito falante e, eventualmente, mesmo como se falando a si mesmo. (...) Os atos em questão são, com efeito, ao mesmo tempo, vividos por nós mesmos (HUSSERL, 1969, § 8).

É exatamente esta conclusão que Derrida coloca em destaque ao afirmar que a certeza da existência interior não necessita ser significada. Ela é imediatamente presente a si. Ela é a consciência viva (DERRIDA, 1972, p. 48). Assim, segundo Derrida, Husserl é aqui tradicional: “este privilégio define o elemento mesmo do pensamento filosófico, ele é a *evidência* mesma, o pensamento consciente mesmo, ele comanda todo conceito possível da verdade e do sentido” (DERRIDA, 1972, p. 70).

Derrida destaca também como a expressão na forma do presente vivo se dá no indicativo do presente do verbo ser. Ainda mais específico: o indicativo do verbo ser na *terceira pessoa* (como nos casos de: S é P) é a forma da presença viva. Derrida se pergunta: “mas por que a verbalização se confunde com a determinação do ser em geral como presença? E por que o privilégio do indicativo do presente? Por que a época da *phonè* é a época do ser na forma da presença? Quer dizer, da idealidade?” (DERRIDA, 1972, p. 83).

Derrida nos lembra de que a idealidade em Husserl consiste numa expressão integral na forma da presença. Ou seja, a presença do sentido, daquilo que está disponível na tradição e que pode ser infinitamente repetido, não depende do mundo, mas apenas da presença viva. A idealidade, portanto, só é possível pela restituição de uma voz em terceira pessoa que

vale no presente vivo. É esta a voz fenomenológica e este o problema para Derrida: “que a história da idealização, quer dizer, a ‘história do espírito’ ou a história simplesmente, não seja separável da história da *phonè*, isto restitui a esta última toda a sua potência de enigma” (DERRIDA, 1972, p. 84).

A idealidade se exprime por esta voz – uma voz que se escuta em sua solidão, sem necessitar de absolutamente nada do mundo. O que se exprime é escutado pelo sujeito que profere algo e na proximidade absoluta de sua presença, na solidão da sua consciência. É esta voz, que não nos abandona, mesmo se suspendemos a crença no mundo, mesmo que não haja comunicação, o que está em jogo na fenomenologia husserliana: uma presença à consciência que se dá na voz, na intimidade da vida ela mesma.

Na vida solitária da alma, a operação do se escutar-falar demonstra uma autoafecção de tipo único: uma região absolutamente pura, porque não depende de nada exterior a ela. Nesta região, o sujeito se deixa afetar pelo se escutar-falar, numa proximidade absoluta a si. É esta “pureza” que torna a idealidade universal, disponível e presente. É esta autoafecção que torna possível, para Derrida, o que denominamos *subjetividade* ou *para-si*. É ela que torna possível o transcendental sem nenhuma relação com o mundo, pois não há uma consciência sem esta voz interior, sem este se escutar-falar; ou seja, sem esta experiência do monólogo que Husserl nos descreve: “a voz é o ser junto de si na forma da universalidade, como consciência. A voz é a consciência” (DERRIDA, 1972, p. 89).

Esta voz fenomenológica seria a presença repetida de si, sem espaçamento – *uma repetição infinita de uma presença* ou um retorno do mesmo num mesmo solilóquio. Aqui temos uma presença que repete a si mesma e que funda uma identidade que é indissociável de certo modo de pensarmos a linguagem: a voz fenomênica.

É contra esta voz fenomenológica que Derrida escreve que “esta proximidade é rompida desde que, no lugar de me ouvir falar, eu me veja escrever ou significar por gestos” (DERRIDA, 1972, p. 90) – algo que escapa de uma voz; quando o corpo, por exemplo, se inscreve com seus gestos a partir de algo que não é a presença.

É esta inscrição de um gesto que foge da linguagem soliloquia de Husserl que Derrida inscreve a escritura – algo que faz repensar a metafísica da presença que se figura na fenomenologia husserliana.

É como se Derrida dissesse que por trás desta voz, há algo trabalhando

silenciosamente... E este é um ponto importante: ao tentar fundamentar a fenomenologia em uma metafísica da presença, o fenomenólogo coloca em marcha algo que ele não seria capaz de “controlar”. Silenciosamente, seu texto nos mostra algo trabalhando contra sua própria vontade – ao menos, “contra a vontade consciente de Husserl”. Ao colocar em destaque esta voz o fenomenólogo libera, ao mesmo tempo, um momento fundamental do fazer filosófico de Derrida: o que nos permite desconstruir a metafísica da presença.

É certo que, em Husserl, a *idealidade* necessita de uma presença viva. Assim, a escritura, apesar de Husserl não se voltar diretamente a este problema, segundo Derrida, é um corpo que só aparece na expressão verbal. Ela necessita de uma presença viva, desta expressão verbal, para que ela se apresente num “sopro transcendental” de uma voz que não se refere a nada empírico. Isto é, ela precisa ser animada por um querer-dizer que a transforma em carne espiritual.

Mas ao destacar esta necessidade da voz para a presença da escritura, Derrida escreve “que a possibilidade da escritura habita o dentro da fala que, ela mesma, estava trabalhando na intimidade do pensamento” (DERRIDA, 1972, p. 92) – modo de afirmar que a escritura estava trabalhando ali “silenciosamente”. Como isto se dá?

Em Husserl, em sua *suposta radicalidade*, encontramos na autoafecção o fundamento da presença. Sem esta autoafecção não é possível nenhuma redução. Entretanto, Derrida observa que há uma diferença íntima entre o sentido e a presença que não é sua identidade, nem sua pureza, nem sua origem, mas um movimento que ele denomina *différance* (DERRIDA, 1972, p. 92). Assim ele define esta *différance*:

a suplementariedade é a *différance*, a operação do diferir que, ao mesmo tempo, fissura e retarda a presença a submetendo num mesmo golpe à divisão e à espera originárias. A *différance* está a pensar antes da separação entre o diferir como espera e o diferir como trabalho ativo da diferença. Bem compreendido isto é impossível a partir da consciência, quer dizer, da presença ou simplesmente de seu contrário, a ausência ou a não-consciência (DERRIDA, 1972, p. 98).

A primeira coisa que notamos nesta complexa definição é que a *différance* está diretamente ligada à temporalidade de algo que não é da consciência, mas

que a produz, por se tratar de algo anterior a ela. Ela é algo que suplementa (que “acrescenta” algo *a posteriori*) – uma forma de temporalidade que só iremos compreender a partir da reflexão de Derrida da concepção de *ação diferida* de Freud. Mas ela é também um efeito produzido pela escritura. Ou seja, o efeito *de algo que é independente de um sujeito transcendental* – de um sujeito que constitui o mundo; este efeito, este rasto, constitui o sujeito. Numa palavra, *é o que produz o sujeito transcendental*: “este movimento da *différance* não sobrevém a um sujeito transcendental ele o produz” (DERRIDA, 1972, p. 92).

Neste contexto, percebemos que Derrida busca a raiz mesma da experiência transcendental – não por acaso ele se confronta com Husserl, pois é na desconstrução do presente vivo do sujeito transcendental que ele pode negar este sujeito e mostrar algo anterior a ele e que o produz.

No fundo, o que Derrida busca fazer em *A voz e o fenômeno é fundar uma filosofia transcendental liberada de uma noção identitária de subjetividade*. Por isto ele afirma que, nesta obra, não se trata nem de um comentário, nem de uma interpretação de Husserl (DERRIDA, 1972, p. 98), mas de uma *desconstrução*. Melhor, trata-se de mostrar como o confronto com Husserl é uma das peças fundamentais para que Derrida desenhasse seu próprio programa filosófico.

Nesta desconstrução, Derrida busca uma escritura que torna possível este sujeito transcendental. Ou seja, ele busca no movimento do que ele denomina *rasto* um movimento da significação. Este rasto, que irá aparecer de modo mais claro no nosso debate entre Derrida e Freud, é uma forma de espaçamento, de intervalo, de diferença, de abertura que nega qualquer forma de interioridade absoluta, pois “o espaço é ‘no’ tempo, ele é a pura saída para fora de si do tempo, ele é o fora-de-si como relação a si do tempo” (DERRIDA, 1972, p. 96).

Poderíamos pensar assim: a ideia de protensão e retenção em Husserl nos leva a pensar uma rede de intencionalidades em que cada agora abstrato, mesmo que alargado numa “cauda” reenvia a uma perspectiva de outros “agoras” abstratos passados, fazendo com que todos os “agoras” se reenviassem a outras perspectivas de “agoras” diferentes. Desse modo, não podemos imaginar esse gráfico husserliano a partir de rastos, quer dizer, a partir de uma temporalidade que produz o presente do sujeito.

Afinal, como veremos um acontecimento psíquico em que deixa um rasto no aparelho psíquico que jamais é apagado, mas insiste em ser reati-

vado no presente do sujeito à sua revelia e de modos diversos *a posteriori* – enquanto uma ação diferida. Ficará claro, em *Freud e a cena da escritura*, porque Derrida se volta à ideia de rasto em Freud: porque o rasto descreve, juntamente com a ideia de retardamento, um *presente não constituído, originalmente reconstituído a partir dos signos da memória* (DERRIDA, 2002, p. 192). Rastos que são reativados e que são uma escritura.

Com esta noção de rasto, Derrida desconstrói o sujeito transcendental de Husserl. A voz do fenômeno, enquanto pura interioridade, contradiz a própria noção de temporalidade enquanto *différance*, pois “o ‘tempo’ não pode ser uma ‘subjatividade absoluta’ precisamente porque não podemos pensar a partir do presente e da presença a si de um sendo presente” (DERRIDA, 1972, p. 96). Em termos mais claros:

o presente vivo jorra a partir de sua não-identidade a si, e da possibilidade do rasto retencional. Ele é sempre já um rasto. Este rasto é impensável a partir da simplicidade de um presente cuja vida seria interior a si. O si do presente vivo é originalmente um rasto. O rasto não é um atributo em que poderíamos dizer que o si do presente vivo ‘é originariamente’. É preciso pensar o ser-originário a partir do rasto e não o inverso. Esta arqui-escritura está em obra na origem do sentido (DERRIDA, 1972, p. 95).

Por que esta arqui-escritura está em obra, silenciosamente, à revelia do sujeito?

Derrida defende que uma escritura são estes rastos que produzem o sujeito; rastos que funcionam *apesar da ausência total do sujeito*, algo para além da sua morte (DERRIDA, 1972, p. 104). Por que para além da morte do sujeito?

Lembremos como Husserl, seguindo a tradição cartesiana, faz do *cogito* a presença viva do sujeito transcendental. Mas ao fazer isto, ele exclui todo campo empírico a partir de uma redução. Ao excluir este campo empírico não há nenhuma necessidade de um sujeito empírico; aliás, este é o anúncio da morte do sujeito empírico e “é inclusive assim que o *ergo sum* se introduz na tradição filosófica e que um discurso sobre o ego transcendental é possível” (DERRIDA, 1972, p. 106). Ora, na voz fenomenológica qualquer expressão corporal, gesto etc. não diz nada à consciência em solilóquio.

Isto nos leva a pensar que não há uma necessidade de um Eu empírico, vivo, em carne e osso, para anunciar a voz fenomênica. Assim, Husserl se contradiz, segundo Derrida, pois não era preciso um presente vivo para que qualquer querer-dizer fosse possível? Derrida cita Husserl: “quando lemos esta palavra [Eu] sem saber quem a escreveu, temos uma palavra, senão privada de *Bedeutung* [querer-dizer], ao menos estrangeira à sua *Bedeutung* normal” E, logo a seguir, comenta:

*as premissas de Husserl devem nos autorizar a dizer exatamente o contrário. Do mesmo modo que eu não necessito perceber para compreender um enunciado da percepção, eu não necessito da intuição do objeto Eu para compreender a palavra Eu. A possibilidade desta não-intuição constitui a *Bedeutung* [querer-dizer] como tal, a *Bedeutung normal* enquanto tal (DERRIDA, 1972, p. 107).*

Derrida descreve, assim, a inutilidade do anúncio do Eu enquanto presente vivo:

que a percepção acompanha ou não o enunciado de percepção, que a vida como presença a si acompanha ou não o enunciado do *Eu*, isto é perfeitamente indiferente ao funcionamento do querer-dizer. Minha morte é estruturalmente necessária ao pronunciado do *Eu* (DERRIDA, 1972, p. 107-108).

Entretanto, mesmo tendo percebido a inutilidade do Eu enquanto presente vivo, Husserl, segundo Derrida, recusa a tirar as consequências desta morte. E isto por um motivo simples: pela necessidade de um presente vivo pleno. Husserl, *mesmo intuindo a emancipação do discurso*, recusa excluir a presença viva. “Assim”, diz Derrida, “sem desconhecer o rigor e a audácia da ‘gramática pura lógica’, sem esquecer as vantagens que ela pode apresentar se comparamos aos projetos clássicos da gramática racional, é preciso reconhecer que sua ‘formalidade’ é limitada” (DERRIDA, 1972, p. 110).

A filosofia de Husserl, por mais que não desconheça sua limitação, não aceita sair da metafísica da presença. Em todo sistema de conceitos da fenomenologia

sua matriz comum é o ser como presença: proximidade absoluta e a identidade a si, ser-diante do objeto disponível pela repetição, manutenção do presente temporal cuja forma ideal é a presença a si da *vida* transcendental cuja identidade ideal permite *idealizar* a repetição ao infinito. O presente-vivo, conceito indecomponível em um sujeito e um atributo, é então o conceito fundador da fenomenologia como metafísica (DERRIDA, 1972, p. 111).

### **Um presente que só é presente *a posteriori***

No mesmo ano em que Derrida realiza esta desconstrução da obra husserliana, em 1967, ele publica também *A escritura e a diferença* – obra que tem um texto em especial que nos interessa aqui: *Freud e a cena da escritura*.

Desde as primeiras páginas deste texto, compreendemos porque Derrida se volta a Freud. Recorrendo, por exemplo, a *A interpretação do sonho* Derrida afirma:

“os sonhos seguem em geral explorações antigas”, dizia o *Projeto*. Será, portanto, preciso interpretar doravante a regressão tópica, temporal e formal do sonho como caminho de regresso numa paisagem de escritura. Não de escritura simplesmente transcritiva, eco pedregoso de uma verbalidade ensurdecida, mas litografia anterior às palavras: metafonética, não-linguística, a-lógica. (A lógica obedece à consciência, ou a pré-consciência, lugar das representações verbais; ao princípio de identidade, expressão fundadora da filosofia da presença. “Não passava de uma contradição lógica, o que não significava grande coisa”, lemos em *O homem dos lobos*) (DERRIDA, 2002, p. 193).

Aqui fica claro como Freud pode nos levar a contrapor o que funda a filosofia da presença tal como encontramos em Husserl (lembrando que o objetivo de Derrida não é fazer um comentário ou interpretação de texto, seja de Husserl ou de Freud).

Freud, ao contrário da filosofia da presença, descreve uma paisagem em que a lógica não opera; um espaço não linguístico, segundo Derrida – uma paisagem em que há apenas escritura. Com os sonhos estão lançadas as características do que Derrida compreende por escritura.

Na obra freudiana, o sonho, de modo geral, é uma produção enigmática. Ele é uma produção inconsciente em que há um trabalho de elaboração e em que encontramos traços do desejo inconsciente. Na verdade, um meio de acesso ao inconsciente.

Desde 1895, Freud insiste em *Projeto de uma psicologia científica* (momento em que Freud apresenta sua primeira concepção do aparelho psíquico), que os sonhos são enigmáticos e que devem ser tratados como um texto que poderíamos decifrar. Na França, este “texto” (o sonho) normalmente foi visto enquanto tendo uma estrutura fonética organizada pelos significantes do discurso que se articulam e que podem ser analisados. Ou seja, seria um texto na forma de uma linguagem.

É contra esta concepção que Derrida dirá que este texto é uma escritura. Quer dizer, contra esta concepção de que o sonho é uma linguagem (algo que certamente está dentro da metafísica da presença, tal como Derrida via em Husserl), Derrida propõe um espaço não-linguístico. Como Derrida realiza isto?

Segundo Derrida, o que Freud percebe é que o sonho é uma escritura; e uma escritura em que não temos um material prévio para traduzi-lo:

introduz-se aqui a ruptura freudiana. É certo que Freud pensa que o sonho se desloca como uma escritura original, pondo as palavras em cena sem se submeter a elas; é certo que pensa aqui um modelo de escritura irreduzível à palavra e comportando, como os hieróglifos, elementos pictográficos, ideogramáticos e fonéticos. Mas faz da escritura psíquica uma produção tão originária que a escritura tal como julgamos poder ouvi-la em seu sentido próprio, escritura codada e visível ‘no mundo’, não passaria de uma metáfora. (...) O sonhador inventa a sua própria gramática. Não há material significante ou texto prévio que ele se *contentasse* em usar, mesmo que jamais se prive dele (DERRIDA, 2002, p. 196-197).

Esta é uma passagem que deixa claro como Derrida descreve a escritura: ela jamais pode ser traduzível à linguagem sem que haja um prejuízo. O que o sonhador sonha tem sua própria “gramática” – não no sentido linguístico, mas enquanto um sistema de regras próprias. Sendo assim, o sonho é intraduzível inclusive para o próprio sonhador. Por quê?

A tradução de um texto pressupõe que o tradutor conheça a língua em que foi escrito o texto original. E mais ainda: pressupõe que, no texto original, estamos lidando com uma língua. Assim, para Derrida, “não basta portanto falar de escritura para ser fiel a Freud pois podemos então traí-lo mais do que nunca” (DERRIDA, 2002, p. 199).

Um texto inconsciente não pode ser traduzível também por outro motivo. Transpor um texto para outro, é afirmar que se toma um texto *presente* noutro lugar para outro texto *presente*. Isto, inevitavelmente, recairia novamente numa metafísica da presença, “pois o valor de presença pode também perigosamente afetar o conceito de inconsciente” (DERRIDA, 2002, p. 200).

Ao afirmar que o texto original não é traduzível, Derrida afirma, igualmente, que este texto foge da estrutura consciência/linguagem. Ou seja, para Husserl, no ato da fala, no querer-dizer, o sujeito sempre cumpre, por direito, sua intenção. Assim, o sujeito sempre tem uma pressuposição prévia do saber do querer-dizer. Sem dúvida, este saber o que se quer-dizer se funda *na pressuposição da presença*, que sempre pode repetir o que já se sabe. Trata-se, como vimos, de uma *presença ideal* que assegura o sujeito em toda situação: ele sempre tem, de antemão, os pressupostos necessários e o saber de como agir.

Lembremos também que no apêndice XXI de *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental* de Husserl, escrito por Eugen Fink, o problema do inconsciente é colocado em termos da consciência. Na verdade, Fink concebe que há uma ingenuidade na concepção do inconsciente pela “psicologia das profundezas”. A concepção do inconsciente é, no fundo, um desconhecimento do que é a consciência. Fink escreve:

a ingenuidade da teoria banal do ‘inconsciente’ consiste nisto que ela se atém nos fenômenos interessantes que encontramos cotidianamente, que ela coloca em prática uma empiria indutiva e projeta ‘explicações’ construtivas, e que durante todo este tempo ela sempre é já guiada, mas em silêncio, pelo dogmatismo ingênuo de uma *teoria implícita da consciência*, do qual ela fez constantemente uso, de todas as maneiras, em que desfazemos as marcas dos fenômenos da consciência, tomados eles também na familiaridade cotidiana (FINK *apud* HUSSERL, 2004, p. 527).

O recurso a Freud, assim, não é por acaso. Podemos perceber um debate que se inicia nas aulas de Franz Brentano quando este afirma que um fenômeno psíquico deve ser pensado como um fenômeno que contém *intencionalmente* o objeto (como se o objeto estivesse imanente à consciência). O objetivo central de Brentano, ao pensar esse fenômeno psíquico, era o de tentar clarificar os conceitos das ciências como se essa fosse a tarefa maior da filosofia. Husserl herda a tarefa de pensar em uma crítica do conhecimento e em uma *gramática universal* como algo que antecede o plano lógico – uma gramática que pudesse delimitar o campo do sentido e do não-sentido.

Husserl elege, como se sabe, a intencionalidade para realizar este projeto. Ela é o tema *central da fenomenologia*: seja percebendo, imaginando ou julgando, *toda consciência é consciência de alguma coisa* ou *todo objeto é objeto para uma consciência* (HUSSERL, 1950, § 84). Assim, não há nada que não seja uma intencionalidade da consciência.

Por outro lado, outro aluno de Brentano parecia mais desconfiado desta intencionalidade da consciência: Freud age como se não pudéssemos levar a cabo a ideia de intencionalidade. Quer dizer, ele observa que há momentos em que o sujeito intenciona dizer algo e acaba dizendo outra coisa como é o caso dos *atos falhos*. Por isso, deslocar o problema da intencionalidade da consciência para outra *cena*.

Nos *atos falhos*, o sujeito pretendendo dizer uma coisa, entretanto, diz outra: ele desloca o sentido e expressa algo de seus desejos inconscientes. Como se Freud afirmasse, contra Husserl, que *nem toda intencionalidade atinge seu alvo*: há falas que falham na sua intenção dizendo algo que preferiria esconder. Em outras palavras: trata-se de insistir que nem todo conteúdo intencional está disponível à consciência – como se houvesse um querer-dizer que não se sabe ou que *só se expressa* em formas de sintoma, angústia, atos falhos, sonhos... Por isso insistir no fato de os atos falhos testemunharem a existência do recalque e da substituição (mesmo na “saúde perfeita”).

O que está em jogo aqui é um outro regime de pensar. Com os atos falhos teríamos que admitir que existem processos inconscientes que não se submetem à forma da consciência tal como Husserl propunha. Há processos que agem sem que o sujeito tenha consciência deles e isto significa, em Derrida, que há processos que não se deixam trabalhar no regime linguístico que é próprio da consciência.

O que Derrida propõe é que a escritura foge deste querer-dizer ideal, sem fissuras, como diria Husserl. Por isto, Derrida não acredita que o texto inconsciente seja pensável na forma da presença. Ele segue outra modalidade de temporalidade:

o texto inconsciente já está tecido de rastos puros, de diferenças em que se unem o sentido e a força, texto em parte alguma presente, constituído por arquivos que são *sempre já* transcrições. Estampas originárias. Tudo começa pela reprodução. Sempre já, isto é, depósitos de um sentido que nunca esteve presente, cujo presente significado é sempre reconstituído mais tarde, *nachträglich* também significa *suplementar* (DERRIDA, 2002, p. 200).

Esta passagem é central porque Derrida se contrapõe claramente à metafísica da presença ao retomar a ideia freudiana de *Nachträglichkeit*. Trata-se de um termo que poderia ser traduzido como *a posteriori*, ação diferida, ação retardada, efeito retardado. Ou seja, trata-se uma ação que ocorre mais tarde; ou um acréscimo *a posteriori* (suplemento). Em seu *Dicionário comentado do alemão de Freud*, Luiz Hanns precisa o conceito:

tanto o sentido de “efeito retardado” quanto a ideia de “volta ao passado” podem ser fruto de três processos diversos: podem desencadear-se como fruto de reflexão intensa e consciente; podem originar-se de algo que fermentou nas profundezas e aflorou subitamente; ou ainda podem ser efeito de um *insight* resultante de um estímulo externo. De qualquer forma, todos esses processos são resultados de um “trabalho elaborativo”, pois após a vivência do evento o sujeito irá carregá-lo e maturá-lo no curso da vida (HANNNS, 1996, p. 81).

Trata-se, portanto, de um efeito retardado que se origina nos traços deixados pelas experiências passadas, sendo que as manifestações das psiconeuroses provêm da ação retardada de rastos psíquicos inconscientes.

Para Derrida, trata-se daquilo que se reconstitui mais tarde como o presente; ou seja, acrescentar alguma coisa a posteriori: “que o presente em geral não seja originário mas reconstituído, que não seja a forma absoluta, plenamente viva e constituinte da experiência, que não haja pureza do

presente vivo, é o tema, formidável para a história de uma conceptualidade desigual à própria coisa” (DERRIDA, 2002, p. 200-201).

Com esta breve passagem, podemos compreender como Derrida contrapõe Freud a Husserl. Ora, Freud nos mostra como os conteúdos mentais inconscientes só se tornam conscientes *a posteriori* – modo de afirmar que *o tempo só é presente a posteriori*. Ou melhor, o tempo nunca é presente – é a ideia do indicativo da terceira pessoa que está em jogo.

Sem dúvida, isto iria parecer absurdo a Husserl, pois o que vale é o tempo presente – aquilo que é vivido. Mas, se lembrarmos, é esta a contradição que Derrida afirma encontrar em Husserl. Se o que vale é o presente, como pensarmos que o presente só é possível devido a uma retenção (que o presente é uma retenção ressignificada)?

Para Derrida, a ideia de um presente em Husserl mascara, contra a própria intenção de Husserl, que não há uma identidade imediata a si do presente. É isto que Derrida chamava a atenção em *A voz e o fenômeno*: há um processo de *différance* (uma diferença irreduzível no próprio interior da experiência da presença).

O sonho, por outro lado, é um espaço privilegiado para pensarmos a escritura: ele faz com que o discurso perca sua dignidade e função – o texto fonético é apenas um complemento, uma legenda, e não o que dirige o sonho: “a escritura geral do sonho supera a escrita fonética e volta a por a palavra no seu lugar. Como nos hieróglifos ou nas charadas, a voz é cercada” (DERRIDA, 2002, p. 209). Temos aqui uma escritura figurada: algo que não é dado à percepção (presença) de algo, mas a uma leitura.

### **A máquina de escrever de Freud**

A ideia de uma máquina de escrever é pensada a partir de três textos marginais de Freud. Primeiro: o *Projeto para uma psicologia científica* (1895); a *Carta n. 52* (06/12/1896) endereçada a Wilhelm Fliess; e, por último, a *Nota sobre o “bloco mágico”* (1925). Trata-se, no mínimo, de uma construção peculiar de Derrida. Mas como já sabemos, Derrida não pretende comentar ou interpretar o texto freudiano. O que ele busca são os momentos em que Freud escapa de uma metafísica da presença e apresenta uma escritura.

Em o *Projeto...*, a principal questão de Freud é pensar como é possível a existência da memória. Ela seria responsável de marcar, deixar rastros ou fazer

traços duráveis no aparelho psíquico. Ou seja, se a intensidade das excitações provindas da percepção for muito intensa, fazendo uma repetição incessante, então ela abrirá caminhos entre as barreiras de contato (o ponto de contato entre os neurônios permeáveis e os neurônios impermeáveis) e fará um rasto duradouro no aparelho psíquico. Freud pensa aqui, em 1895, num jogo de forças que seria responsável pelas funções centrais do aparelho psíquico. A memória, portanto, não seria senão uma consequência de excitações e resistências.

Derrida irá ler isto enquanto uma metáfora, mas uma metáfora que figura o que ele acredita escapar da metafísica da presença. Primeiro porque Freud estaria descrevendo, no fundo, uma concepção da memória que funciona sem recorrermos à concepção da consciência – à revelia da consciência o aparelho psíquico funciona segundo jogos de forças que lhe marcam. Segundo, independentemente do intuito de Freud o que Derrida busca mostrar é que esta construção do aparelho psíquico já leva em conta um novo modo de pensar a temporalidade: “a metáfora do caminho aberto, tão frequente nas descrições de Freud, comunica sempre com o tema do *retardamento suplementar* e da reconstituição do sentido mais tarde” (DERRIDA, 2002, p. 203-204).

Na carta a Fliess, Freud descreve o aparelho psíquico sob uma nova perspectiva, mas sem perder de vista este jogo de forças. O que ele descreve de novo é que a ideia da memória produz inscrições no aparelho psíquico passando por três estratificações (signo da percepção, o inconsciente e o pré-consciente). O que interessa a Derrida nesta concepção de Freud é a passagem de uma estratificação a outra: há uma *transcrição*. Como se da percepção à memória os traços da percepção fossem sendo inscritos de modos distintos, mas traçados de modo permanente no aparelho psíquico. Assim, se o sujeito lembra de algo, estes traços irão ser ressignificados de modo diferente, fazendo da memória uma contínua “leitura” de rastros; faria também do presente vivo ser dependente desta ressignificação destes rastros. Modo de afirmar que o presente só é presente *a posteriori*, uma vez que ele só tem sentido a partir de rastros mnésicos.

Mas o texto fundamental para Derrida anunciar o que ele compreende por escritura se encontra na *Nota sobre o “bloco mágico”* de Freud. Estas poucas páginas escritas por Freud seriam, no fundo, uma forma de mostrar *a primazia da escritura*. Não só isto. Seria também a forma de Derrida se contrapor à metafísica da presença, pois, neste texto freudiano, “a sua *agoricidade* não é

simples. A virgindade ideal do agora é constituída pelo trabalho da memória” (DERRIDA, 2002, p. 220-221).

Freud descreve, neste texto, um mecanismo que era chamado de *bloco mágico* que “coincide”, como diz Freud, com o que ele descreve sobre o aparelho psíquico. Assim ele descreve este bloco:

o Bloco Mágico é uma tabuinha feita de cera ou resina marrom-escura, com margens de papelão, sobre a qual há uma folha fina e translúcida, presa à tabuinha de cera na parte superior e livre na parte inferior. Essa folha é a parte mais interessante do pequeno aparelho. Consiste ela mesma de duas camadas, que podem ser separadas uma da outra nas bordas laterais. A camada de cima é uma película de celuloide transparente, a de baixo é um papel encerado, ou seja, translúcido. Quando o aparelho não é utilizado, a superfície de baixo do papel encerado cola-se levemente à superfície de cima da tabuinha de cera (FREUD, 2011, p. 270).

Numa palavra: este mecanismo nos mostra como há uma superfície receptora disponível e traços duradouros das anotações. Trata-se de um mecanismo em que podemos escrever algo numa folha de papel e que pode ser apagadas com um simples movimento da mão. Esta superfície receptora seria a consciência – uma superfície em que podemos a todo o momento apagar o que foi recebido (internamente ou externamente); e os traços duradouros seria aquilo que Freud denomina de intemporal (o inconsciente) – traços que deixam rastos.

Sem dúvida, uma metáfora. Mas como diz Derrida, não uma metáfora banal:

como a consciência é para Freud superfície oferecida ao mundo exterior, é aqui que em vez de percorrer a metáfora no sentido banal, é preciso pelo contrário compreender a possibilidade da escritura que se diz consciente e atuante no mundo (exterior visível da grafia, da literalidade, do devir-literário da literalidade, etc.) a partir desse trabalho de escritura que circula como uma energia psíquica entre o inconsciente e o consciente (DERRIDA, 2002, p. 201).

O que vemos neste mecanismo é a descrição mais acabada do que seria a escritura para Derrida: um lugar que é traçado algo que jamais pode ser apagado mesmo que a superfície seja apagada. Mas também um lugar que mostra como todo traço deixado sempre será a condição de possibilidade para uma nova escrita na superfície. Esta é a máquina de escrever que Freud teria nos apresentado. Aliás, *uma máquina de escrever não fonética*.

Sendo uma escritura, o sonho, para Derrida, estaria mais próximo de uma cena. Ou seja, um lugar onde a linguagem não opera, mas apenas os traços que foram deixados no aparelho psíquico. Esta máquina de Freud, apesar de ser uma metáfora, é a forma mais bem descrita de uma negação da metafísica de presença. Basta lembramos, nas palavras de Derrida, que “é profunda a convivência entre esta [a escrita fonética] e o logos (ou o tempo da lógica) dominado pelo princípio de não-contradição, fundamento de toda a metafísica da presença”. Derrida complementa:

ora, em todo espaçamento silencioso ou não puramente fônico das significações, são possíveis encadeamentos que não mais obedecem à linearidade do tempo lógico, do tempo da consciência ou da pré-consciência, do tempo da ‘representação verbal’. Não é clara a fronteira entre o espaço não-fonético da escritura (mesmo na escrita ‘fonética’) e o espaço do palco do sonho (DERRIDA, 2002, p. 208).

Esta quebra, ruptura do espaço lógico, é também uma ruptura, aos olhos de Derrida, da lógica da metafísica da presença. Freud nos sugere um mundo estranho em que as relações lógico-temporais não mais operam; um espaço em que não há linguagem, mas pictogramas, charadas, hieróglifos etc. – tudo aquilo que não poderia ser colocado na voz do fenômeno.

Ao invés de significantes há cenas: “o conteúdo figurado é portanto na verdade uma escritura, uma cadeia significativa de forma cênica” (DERRIDA, 2002, p. 210). Uma grafia que encena sem continuidade ou fluidez puras do tempo.

A psicanálise teria, assim, nos apresentado, mesmo que marginalmente, uma outra forma de pensarmos, pois ela diz de cenas: “é com uma grafemática futura, mais do que com uma linguística dominada por um velho fonologismo, que a psicanálise se vê chamada a colaborar” (DERRIDA, 2002, p. 212). Quer dizer, o sonho estaria mais próximo de um sistema de

escrita do que de uma língua – modo de dizer que o texto de Freud sobre o bloco mágico é um modelo de aparelho psíquico para além da filosofia da consciência.

No fundo, o que Freud nos mostra, aos olhos de Derrida, é *uma máquina de escritura não fonética* (sem uma voz do fenômeno) – um texto irredutivelmente gráfico...

## Referências

DELEUZE, Gilles. A quoi reconnaît-on le structuralisme? In: \_\_\_\_\_. *L'île Déserte et autres textes*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: HUSSERL, Edmund. *L'origine de la géométrie*. Paris: PUF, 1962.

\_\_\_\_\_. *La voix et le phénomène* – Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl. Paris: PUF, 1972.

DESCOMBES, Vincent. *Le même et l'autre : quarante-cinq ans de philosophie française*. Paris: Minuit, 1979.

DEWS, Peter. Jacques Derrida the transcendental and difference. In: \_\_\_\_\_. *Logics of disintegration* – post-structuralism thought and the claims of critical theory. Londres: Verso, 1989.

FINK, Eugen. Appendice du a Fink, sur le problème de l' 'inconscient'. In: HUSSERL, Edmund. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Traduit de l'allemand et préfacé par Gérard Granel. Paris: Gallimard, 2004.

FREUD, Sigmund. *The complete letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Translated by Jeffrey Moussaieff Masson. London: Harvard University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud vol. IV e V*. Traduzido pela direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Nota sobre o “bloco mágico”. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas volume 16 (1923-1925)*. Tradução de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2011.

\_\_\_\_\_. Projeto para uma psicologia científica. In: \_\_\_\_\_; *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud vol. I*. Traduzido pela direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HABERMAS, Beyond a temporalized philosophy of origins: Jacques Derrida’s Critique of phonocentrism. In: \_\_\_\_\_. *The philosophical discourse of modernity – twelve lectures*. Translated by Frederick Lawrence. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1987.

HANNS, Luiz. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUSSERL, Edmund. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Traduit de l’allemand et préfacé par Gérard Granel. Paris: Gallimard, 2004.

\_\_\_\_\_. *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures – tome premier: introduction générale à la phénoménologie pure*. Traduit de l’allemand par Paul Ricoeur. Paris: Gallimard, 1950.

\_\_\_\_\_. *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*. Tradução de Pedro Alves. Lisboa: Imprensa Nacional da Moeda, 1994.

\_\_\_\_\_. *Logique formelle et logique transcendantale – Essai d’une critique de la raison logique*. Paris: PUF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Méditations cartésiennes – introduction à la phénoménologie*. Traduit de l’allemand par Gabrielle Peiffer et Emmanuel Levinas. Paris: Vrin, 1969.

\_\_\_\_\_. *Recherches logiques – tome I – prolégomènes à la logique pure*. Paris: PUF, 1969.

\_\_\_\_\_. *Recherches logiques – tome I – recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Paris: PUF, 1969.

\_\_\_\_\_. *Recherches logiques – tome II – recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Traduit de l'allemand par Élie. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SAFATLE, Vladimir. Être juste avec Freud: la psychanalyse dans l'anti-chambre de Da la grammatologie. In: MANIGLIER, Patrice. *Le moment philosophique des années 1960 en France*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

Data de registro: 05/11/2013

Data de aceite: 19/02/2014

## L'EDUCAZIONE IN KANT

*Federica Marzia Trentani\**

### Resumo

In questo articolo sosterrò che la pedagogia kantiana valorizza gli aspetti contestuali che influiscono sulla realizzazione della razionalità umana nella sfera mondana; per Kant il punto-chiave dell'educazione concerne infatti la relazione tra un individuo e la comunità in cui avviene la sua formazione. A partire dall'impostazione antinaturalistica della pedagogia kantiana verrà mostrato come essa sia 'adattabile' a diversi contesti culturali. Analizzerò inoltre il nesso che lega la sfera pedagogica e la dimensione intersoggettiva dell'educazione del cittadino soffermandomi sulla transizione dal coltivare le proprie abilità individuali al sapersi inserire in un contesto sociale. Verrà poi sottolineato che la concezione kantiana dell'educazione è incentrata sullo sviluppo della *Urteilkraft* in quanto nodo di collegamento tra tutte le *Gemütskräfte*. Nonostante l'educazione sia volta alla moralizzazione del genere umano, suggerirò infine che la *Moralisierung* non sia in realtà altro che un processo educativo che culmina nel dispiegamento della ragione pura pratica all'interno delle relazioni sociali.

**Palavras-chave:** Kant. Educazione. Ragione pratica. Relazioni sociali.

### Abstract

In this article I argue that Kant's pedagogy is centred on the contextual aspects which influence the realization of human rationality in the worldly sphere; according to Kant the core of education concerns indeed the relation between the individual and the community in which his personal development takes place. On the basis of the antinaturalistic framework of Kantian pedagogy I try to show that this educational perspective is 'adaptable' to different cultural contexts; moreover, I analyse the link between the pedagogical sphere and the intersubjective education of the citizen, stressing that the main point of this process concerns the transition from cultivating one's own individual abilities to the capacity to integrate them into a

---

\* Doutora em Filosofia: Filosofia teórica e prática pela Università degli Studi di Padova (Italia). Bolsista Pós-Doutorado Júnior do CNPq na Universidade Federal de Santa Catarina (Departamento de Filosofia). *Email:* federicatrentani@gmail.com

specific social context. I underline that Kant's conception of education focuses on the development of the *Urteilkraft* which can be conceived as the connecting link of all our *Gemütskräfte*. As a final remark, even if education pursues the moralization of human beings, I suggest that the *Moralisierung* is nothing but an educational process aiming at the realization of pure practical reason within social relations.

**Keywords:** Kant. Education. Practical reason. Social relations.

## 1. Natura e libertà nella prospettiva pedagogica

Per delineare la concezione kantiana dell'educazione, si può notare innanzitutto che Kant affronta la problematica educativa considerando non solo il piano a priori delle nostre disposizioni razionali, ma anche gli aspetti contestuali che influiscono sulla realizzazione della razionalità umana nella sfera concreta dell'esperienza; in proposito va precisato che questa impostazione viene assunta sia in riferimento al piano pratico-morale, sia per quanto concerne quello pratico-tecnico: ciò che Kant ha in mente è un modello educativo che potrebbe essere definito come 'ancorato' alla realtà e caratterizzato da un'attenzione particolare per tutte quelle abilità e conoscenze che possono instaurare un rapporto 'vitale' con il mondo.

Il *Leitmotiv* che orienta l'analisi proposta in questo contributo va dunque individuato nel fatto che le *Anwendungsschriften* kantiane (ossia la *Tugendlehre*, l'*Antropologia* e lo scritto *Über Pädagogik*) presentano natura e libertà non come due sfere rigidamente separate,<sup>1</sup> ma piuttosto come una coppia di concetti che possono specchiarsi l'uno nell'altro: è appunto in questa prospettiva di continuità che l'educazione va quindi pensata come il momento di mediazione tra il piano empirico dell'umano e la sua destinazione morale.<sup>2</sup> È opportuno ricordare che il rapporto tra natura e libertà non viene inteso da Kant nei termini di un'opposizione, ma viene considerato anche alla luce dell'analogia tra queste due sfere, le quali sono entrambe regolate

<sup>1</sup> Riguardo al rapporto tra natura e libertà cf. KRINGS, H. *Natur und Freiheit. Zwei konkurrierende Traditionen*, *Zeitschrift für philosophische Forschung*, n. 39, 1975, p. 3-20.

<sup>2</sup> Questo punto di vista viene suggerito da ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung. Kants Konzept der Erziehung und Bildung*, In: HUTTER, A.; KARTHEININGER, M. (Hrsg.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg-München: Alber Verlag, 2009, p. 33.

da un insieme di leggi che danno luogo a una sorta di ‘corrispondenza’ tra due modelli di ordine; l’idea del rispecchiamento tra natura e libertà è infatti un tema che attraversa tutte le opere kantiane fino alle *Anwendungsschriften*: se il giovane Kant tende in un primo tempo a sottolineare la distinzione tra i due piani, il richiamo al parallelismo tra natura e libertà diventa sempre più rilevante nelle opere della maturità. Sullo sfondo della questione ‘applicativa’ tematizzata da Kant negli anni ’90 la natura non è quindi ‘l’assolutamente altro’ rispetto alla libertà, ma costituisce invece il luogo in cui vanno realizzati i fini della ragione pura pratica: la realizzazione dello *Übergang* tra natura e libertà trova proprio qui il suo significato. A questo riguardo non va dimenticato che nella terza *Critica* il concetto di *Kultur* non rappresenta semplicemente una parte della storia della natura: la cultura dischiude infatti la dimensione della storia della libertà, la quale è volta alla realizzazione della morale attraverso lo sviluppo delle nostre disposizioni e mediante l’affermarsi della libertà all’interno delle istituzioni che regolano la comunità umana.<sup>3</sup>

Nonostante la filosofia pratica fornisca i presupposti teorici della pedagogia, non va però sottaciuto che la concezione kantiana dell’educazione viene influenzata nei suoi aspetti più rilevanti dall’*Antropologia pragmatica*: questo significa che la pedagogia va considerata come una disciplina aperta al confronto con gli aspetti empirici della sfera dell’umano; l’obiettivo del mio lavoro sarà dunque quello di mostrare che i risultati dell’indagine critica sulla morale vengono ‘potenziati’ attraverso una riflessione pedagogica che mira a inquadrare gli strumenti in grado di stabilire una sinergia tra il piano empirico e la dimensione a priori della ragione pura pratica.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Riguardo al concetto di cultura nella terza *Critica* cf. MAKKREEL, R. A. *Imagination and Interpretation in Kant. The Hermeneutical Import of the Critique of Judgment*. Chicago: University of Chicago Press, 1990, p. 139. Cf. anche KRÄMLING, G. *Die Systembildende Rolle von Ästhetik und Kulturphilosophie bei Kant*, Freiburg, Alber, 1985. Cf. anche SCHWABE, K.; THOM, M. (Hrsg.). *Naturzweckmäßigkeit und ästhetische Kultur. Studien zu Kants Kritik der Urteilskraft*, Academia, 1993.

<sup>4</sup> Per questa osservazione cf. BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant*, Frankfurt: Verlag Peter Lang, 1984, p. 187.

## 2. Una concezione antinaturalistica e ‘contestuale’ dell’educazione

In questo paragrafo l’impostazione del modello educativo kantiano verrà definita come antinaturalistica con l’obiettivo di sottolineare che il punto fondamentale della pedagogia non è tanto la mediazione tra natura e libertà, ma più precisamente la relazione tra un individuo e la comunità umana in cui avviene la sua formazione. Su questo piano il parlare di disposizioni naturali va dunque considerato prendendo le mosse da un concetto ampio di natura umana, il quale comprende in sé anche la dimensione della *Geselligkeit*, ovvero la sfera dell’interazione tra i soggetti umani entro una comunità culturale:<sup>5</sup> è appunto in riferimento a questo orizzonte complessivo che va interpretato (e compreso in tutte le sue implicazioni) il passo kantiano secondo cui “l’uomo può diventare uomo soltanto attraverso l’educazione. Egli è niente, se non ciò che l’educazione fa di lui”.<sup>6</sup>

Uno degli aspetti su cui intendo porre l’accento riguarda il nesso che lega l’impostazione antinaturalistica della filosofia pratica kantiana alla flessibilità contestuale di questa prospettiva metaetica: nelle prossime pagine proverò quindi a seguire questa lettura cercando di mostrare che la pedagogia kantiana è ‘adattabile’ a diversi ambiti culturali. Per chiarire questo punto, bisogna concentrare l’attenzione sul fatto che secondo Kant l’educazione deve dare luogo a una prassi pedagogica che – da una parte – viene determinata dai rapporti generazionali tra i soggetti coinvolti; dall’altra, questa prassi resta però aperta ai processi interpretativi attraverso cui una comunità elabora e modifica *in itinere* la propria identità culturale.<sup>7</sup> Su questo piano si ha dunque a che fare con un modello educativo che può interagire con il contesto in cui viene applicato; in proposito Kant sostiene che sono appunto le situazioni di vita in cui ci si trova a orientare lo sviluppo delle proprie capacità:

<sup>5</sup> Riguardo alla questione dell’antinaturalismo cf. ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 41. Westphal critica il modo in cui Kant si esprime in merito alla finalità naturale di alcune disposizioni dell’essere umano: talvolta Kant sembra infatti assumere un atteggiamento dogmatico che considera gli esseri umani come semplici enti naturali legati ad alcuni funzionamenti prefissati: cfr. WESTPHAL, K. R. *How ‘full’ is Kant’s categorical imperative?*, *Jahrbuch für Recht und Ethik*, n. 3, 1995, p. 492.

<sup>6</sup> *Päd.*, AA IX 443.

<sup>7</sup> Su questo punto cf. WINKLER, M. *Immanuel Kant über Pädagogik: eine Verführung*, *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, n. 67, 1991, p. 260.

la cultura comprende l'istruzione e l'insegnamento. Essa consiste nell'acquisire l'abilità, la quale è il possesso di una capacità sufficiente a [promuovere] tutti i fini a piacere. Essa non determina quindi alcun fine, ma lascia alle circostanze [il compito di finalizzarla].<sup>8</sup>

L'ispirazione antinaturalistica della prospettiva di Kant si traduce quindi in una teoria pedagogica che è caratterizzata da ampi margini di adattabilità, il che vuol dire che tra i vantaggi offerti dal modello kantiano vi è quello di non limitare i contenuti educativi entro un insieme di nozioni dato una volta per tutte; in altre parole, la pedagogia kantiana sembra volersi svincolare da tutti quei 'fossili culturali' che non sono in grado di far fronte alla mutevolezza del proprio contesto applicativo. A questo riguardo va notato che gli obiettivi dell'educazione vengono delineati da Kant attraverso concetti molto generali: ad esempio, uno di questi obiettivi è costituito dalla *Mündigkeit*, la quale rappresenta un modo di pensare (*Denkungsart*) che può essere valorizzato nei contesti culturali più diversi (sul tema della *Mündigkeit* si tornerà più avanti discutendo dello sviluppo delle *Gemütskräfte* e della capacità di giudizio).

Ora è opportuno soffermarsi brevemente sulle osservazioni che Kant dedica allo statuto epistemologico della pedagogia; su questo punto il filosofo si esprime in modo netto affermando che

la pedagogia deve diventare una scienza, altrimenti non è possibile sperare nulla da essa [...]. Il meccanismo nell'arte dell'educazione deve essere trasformato in una scienza, altrimenti non sarà mai uno sforzo coordinato, e una generazione potrebbe distruggere ciò che l'altra ha costruito.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> *Päd*, AA IX 449. Secondo Kant la perfezione dell'essere umano va intesa come una concezione personale a cui ciascuno dà forma seguendo il proprio progetto di vita; in questa prospettiva si tratta infatti di scegliere quali delle proprie capacità coltivare e in che misura: "questo dovere [di sviluppare le proprie disposizioni naturali] è soltanto etico, ossia di obbligatezza larga. Nessun principio razionale prescrive esattamente fino a che punto si debba procedere nell'elaborazione (ampliamento o correzione della facoltà dell'intelletto, ovvero nelle conoscenze o nelle abilità tecniche). Inoltre, la diversità delle situazioni nelle quali gli uomini possono trovarsi rende molto arbitraria la scelta del tipo di attività in cui coltivare il proprio talento" (*MS*, AA VI 392). Riguardo al concetto di *Kultur* cfr. i seguenti passi: *KU*, AA V 431; *MS*, AA VI 444.

<sup>9</sup> *Päd*, AA IX 447.

Questa riflessione viene quindi proposta con l'obiettivo di instaurare una sinergia tra la teoria e la prassi pedagogica che sia in grado di soddisfare due esigenze: in primo luogo, la teoria pedagogica dovrebbe sempre interrogarsi riguardo al problema della sua applicazione sul piano della prassi educativa; in secondo luogo, l'esercizio dell'arte di educare andrebbe pensato sia come la sfera di realizzazione della teoria stessa, sia come il momento in cui la teoria pedagogica viene 'costruita' in quanto sapere scientifico.<sup>10</sup>

Un ulteriore elemento a cui Kant dedica attenzione concerne il valorizzare il lato sperimentale dell'educazione considerando gli esperimenti come occasioni di revisione o di ampliamento del sapere pedagogico; il fatto che si tratti di una questione di grande rilievo trova conferma nel seguente passo nel quale viene esposto chiaramente il suggerimento kantiano di fare ricorso a un approccio sperimentale in ambito educativo:

generalmente, si pensa che gli esperimenti non siano necessari nell'educazione e che si possa giudicare già con la ragione se una cosa sarà buona oppure no. Ma ci si sbaglia del tutto e l'esperienza insegna che spesso nei nostri tentativi si mostrano effetti del tutto opposti a quelli che ci saremmo attesi. Si vede dunque che, poiché tutto dipende da esperimenti, nessuna generazione può fornire un piano di educazione completo.<sup>11</sup>

Questo richiamo all'incompletezza di ogni progetto educativo si connette inoltre al fatto che Kant affida lo sviluppo dell'arte di educare all'impegno di più generazioni, avvicinando così la pedagogia alla dimensione teleologica della *Bestimmung des Menschen*, e proiettando dunque le riflessioni su questi temi nella temporalità 'dilatata' della *Geschichtsphilosophie*; in proposito Kant sostiene infatti che "forse l'educazione diventerà sempre migliore e ogni generazione successiva farà un passo avanti verso il perfezionamento

---

<sup>10</sup> A proposito della scientificità della pedagogia cfr. RITZEL, W. *Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?* In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985, p. 40.

<sup>11</sup> *Päd.*, AA IX 451.

dell'umanità, poiché il grande segreto della perfezione della natura umana si nasconde dietro alla problematica educativa. [ ] L'educazione è un'arte la cui pratica deve essere perfezionata da più generazioni. Ogni generazione, dotata delle conoscenze delle precedenti, può mettere a punto sempre meglio un'educazione che sviluppi, in modo proporzionato e conforme al fine, tutte le disposizioni naturali dell'essere umano, conducendo così l'intero genere umano alla propria destinazione".<sup>12</sup>

### 3. Educare all'intersoggettività in una dimensione comunitaria

In questo paragrafo verranno analizzati i nodi concettuali che permettono alla pedagogia kantiana di affrontare il problema dell'intersoggettività seguendo un doppio binario di indagine: l'aspetto più interessante dell'approccio kantiano consiste infatti nel far emergere il nesso che intercorre tra la sfera pedagogica e la dimensione politica della cosiddetta educazione del cittadino. Nell'individuare la centralità degli aspetti intersoggettivi della formazione individuale, Kant mostra innanzitutto di essere consapevole del fatto che l'essere umano è sempre inserito in una comunità all'interno della quale ciascun soggetto porta avanti il proprio sviluppo all'insegna del confronto e della condivisione con gli altri; in proposito va inoltre precisato che questa prospettiva 'comunitaria' di sviluppo concerne sia le nostre disposizioni intellettuali che quelle morali. È già stata sottolineata la rilevanza della *Geselligkeit* in quanto componente fondamentale della sfera umana: il concetto di umanità può infatti essere definito come costitutivamente intersoggettivo, cosa che viene messa in luce anche dal passo della *Metafisica dei costumi* in cui Kant afferma che "il circolo tracciato intorno a sé costituisce una parte del circolo che comprende tutte le disposizioni cosmopolitiche".<sup>13</sup>

Per inquadrare il senso complessivo delle pagine kantiane sull'educazione, prendo le mosse dalla seguente osservazione: benché gli educatori siano condizionati dalla società in cui vivono, Kant ritiene però che essi non debbano conformarsi passivamente al mero piano fattuale; in altre parole, agli educatori viene invece richiesto di orientare il loro modello pedagogico

<sup>12</sup> *Päd*, AA IX 444, 446. Riguardo a questo tema cfr. anche il seguente passo: "noi possiamo lavorare al piano di un'educazione più efficace e fornire ai posteri istruzioni in proposito, i quali le realizzeranno a poco a poco" (*Päd*, AA IX 445).

<sup>13</sup> *MS*, AA VI 473.

in base a un progetto che sia volto a superare lo stato di cose presente (lo sviluppo della sfera dell'umano guarda infatti molto più lontano). Kant tematizza esplicitamente quest'idea sostenendo che:

un principio dell'arte dell'educazione che tutti coloro che elaborano piani per l'educazione dovrebbero tener presente è che i ragazzi non devono essere educati in modo adeguato allo stato presente del genere umano, ma in vista del migliore stato futuro possibile, dunque secondo l'idea dell'umanità e della sua intera destinazione. Questo principio è di grande importanza. Di solito, i genitori educano i loro figli solo in modo tale che essi si adattino al mondo presente, anche se questo è corrotto. Li dovrebbero invece educare meglio affinché venga prodotto uno stato futuro migliore.<sup>14</sup>

Così intesa, l'educazione si presenta dunque come il punto di intersezione tra il piano dei fini della ragione pura pratica e quello delle condizioni concrete della loro realizzazione.<sup>15</sup> Seguendo il filo rosso della realizzazione della morale nella sfera mondana, va inoltre notato che Kant mostra particolare interesse per le ingiustizie sociali e per il loro significato educativo: in proposito viene evidenziato che l'allievo deve imparare – in primo luogo – a saper riconoscere le ingiustizie; in secondo luogo, si tratta di considerare queste situazioni come stati di cose da modificare. I giovani che si apprestano a svolgere un ruolo attivo nella società devono quindi comprendere criticamente le contraddizioni che attraversano il tessuto sociale prendendo posizione rispetto alla disuguaglianza tra gli esseri umani:<sup>16</sup>

una seconda differenza che, entrando nella società, il giovane comincia a fare consiste nel riconoscere le diverse condizioni sociali e la disuguaglianza degli esseri umani. [...] Al giovane si deve mostrare che la disuguaglianza degli esseri umani è una circostanza che si è prodotta perché un essere umano ha cercato di trarre profitto da altri.

---

<sup>14</sup> *Päd.*, AA IX 447.

<sup>15</sup> Sul tema della realizzazione della morale nella *Metafisica dei costumi* cf. le analisi di ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 16, 23.

<sup>16</sup> Queste osservazioni sulla questione della disuguaglianza vengono proposte da BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit*, p. 159.

Gli si può far acquisire a poco a poco la consapevolezza dell'uguaglianza degli esseri umani, nonostante la disuguaglianza sociale.<sup>17</sup>

Sulla base di quanto detto finora si può affermare che il nucleo centrale della problematica educativa viene individuato da Kant nelle dinamiche che regolano la sfera comunitaria della vita umana, quest'ultima intesa come il luogo in cui la normatività della ragione pura pratica può tradursi in un concreto sistema di interazioni tra i soggetti: da questo punto di vista l'educazione va dunque pensata come un processo che viene determinato in modo decisivo dalla sinergia tra razionalità e socialità, motivo per cui il compito primario di ogni progetto educativo deve essere appunto quello di inserire l'essere umano nel tessuto dell'intersoggettività.<sup>18</sup>

Qui si apre la questione della cosiddetta educazione del cittadino, la quale è uno dei temi portanti del saggio *Über Pädagogik*; in proposito Kant sottolinea innanzitutto la preferenza da attribuire alla scuola pubblica rispetto a quella privata:

[nella scuola pubblica] si impara a misurare le proprie forze e si impara a limitarsi attraverso il diritto degli altri. Nessuno vi gode alcun privilegio, poiché ovunque vi è resistenza e soltanto attraverso di essa si comprende che ciascuno si distingue solo grazie ai propri meriti. Questa scuola fornisce il miglior modello del futuro cittadino".<sup>19</sup>

<sup>17</sup> *Päd*, AA IX 498. Cf. anche il seguente passo in cui Kant sostiene che la disuguaglianza "non può essere separata dalla cultura finché questa procede senza un piano (il che, per un lungo tempo, è altrettanto inevitabile); [...] la natura non aveva certo destinato l'essere umano [alla disuguaglianza] poiché gli ha dato la libertà e la ragione per limitare questa libertà esclusivamente attraverso la sua legislazione universale ed esterna, chiamata *diritto civile*" (*MAM*, AA VIII 116).

<sup>18</sup> Il nesso tra razionalità e comunità umana in Kant viene analizzato da HERMAN, B. *Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education*. In: RORTY, A. O. (Ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, London: Routledge, 1998, p. 255. Cf. anche HUFNAGEL, E. *Kants pädagogische Theorie*, Kant-Studien, n. 79, 1988, p. 51.

<sup>19</sup> *Päd*, AA IX 454. Riguardo a questo tema cfr. anche il seguente passo: "fino a che punto l'educazione privata è da preferire a quella pubblica o viceversa? In generale, sembra che l'educazione pubblica sia da preferire a quella privata, non solo dal punto di vista dell'abilità, ma anche in riferimento al carattere di un cittadino. L'educazione domestica, infatti, non solo non elimina i difetti della famiglia, ma anzi li accresce" (*Päd*, AA IX 453).

Nel delineare la propria concezione dell'educazione del cittadino, Kant evidenzia inoltre il fatto che “la struttura di un piano dell'educazione deve essere cosmopolitica”,<sup>20</sup> il che significa che la pedagogia viene considerata come il vero e proprio ‘cantiere’ in cui vengono plasmati i sentimenti cosmopolitici di ciascun essere umano. Il passo in cui viene chiarito questo aspetto cruciale del processo educativo è il seguente:

[*al giovane vanno indicati*] amore per gli altri e sentimenti cosmopolitici. Nella nostra anima c'è qualcosa che definiamo interesse 1) per noi stessi, 2) per gli altri con cui siamo cresciuti, e deve poi instaurarsi 3) un interesse per il bene universale. Ai bambini bisogna far conoscere questo interesse, affinché essi possano riscaldare le loro anime. Inoltre, essi devono rallegrarsi del bene universale, anche se esso non costituisce né un vantaggio per la loro patria, né il loro proprio tornaconto.<sup>21</sup>

#### **4. Gli strumenti per realizzare la sfera umana: *Zivilisierung* e *Weltklugheit***

Nello scritto *Über Pädagogik* l'educazione pratica concerne anche il coltivare la *Geschicklichkeit* e la *Weltklugheit* in quanto strumenti che permettono di realizzare sia la sfera dell'umano in generale, sia la dimensione specificamente morale dei fini della ragione pura pratica;<sup>22</sup> in questa prospettiva il passaggio dalla *Kultivierung* alla *Zivilisierung* (ossia la transizione dal coltivare le proprie abilità individuali al sapersi inserire in un contesto sociale e culturale) è un tappa fondamentale affinché l'uomo porti a compimento il proprio sviluppo come essere appartenente a una *sittliche*

<sup>20</sup> *Päd*, AA IX 448. Il passo citato prosegue nel modo seguente: “la struttura di un piano dell'educazione deve essere cosmopolitica. Forse il bene del mondo è un'idea che può essere dannosa per il nostro bene privato? No, certamente! Perché, sebbene sembri che gli si debba sacrificare qualcosa, tuttavia attraverso questa idea si promuove sempre anche il bene del proprio stato presente” (*Päd*, AA IX 448).

<sup>21</sup> *Päd*, AA IX 499.

<sup>22</sup> Sul rapporto tra la pedagogia e la realizzazione dei fini della ragione pura pratica cf. ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 28.

*Gattung*.<sup>23</sup> Come introduzione al tema di questo paragrafo è utile analizzare innanzitutto il passo dell'*Antropologia* in cui Kant fa notare che:

costituisce un grado più alto la disposizione pragmatica alla civiltà per mezzo della cultura, principalmente per mezzo delle qualità sociali e della tendenza naturale, propria della specie, a uscire nella vita associata fuori dalla rozzezza del puro egoismo, e a diventare un essere accostumato (se non ancora morale) atto a vivere con gli altri.<sup>24</sup>

A questo riguardo va precisato che - da una parte - il fine della *Kultivierung* è l'indipendenza, ovvero l'essere in grado di provvedere a se stessi facendo affidamento sulle proprie capacità; dall'altra, bisogna notare che una delle funzioni più rilevanti dell'educazione è quella di preparare il soggetto a essere attivo nella società in cui vive. Su questo piano è dunque la *Zivilisierung* a guidare l'individuo verso l'acquisizione delle competenze che rendono possibile il raggiungimento dei propri obiettivi all'interno di un certo contesto di vita: in particolare, Kant pone l'accento sul fatto che ciascun soggetto deve imparare a tenere conto non solo delle proprie esigenze, ma allo stesso tempo dei bisogni e delle aspettative degli altri, così come delle regole del contesto culturale intorno a sé. Il concetto di civilizzazione viene infatti delineato da Kant nel modo seguente:

bisogna fare attenzione che l'essere umano diventi prudente e sappia adattarsi alla società umana, che sia ben accetto e che abbia una certa influenza. Di questo fa parte un certo tipo di una cultura che si chiama civilizzazione. Per essa sono necessarie buone maniere, cortesia e una certa prudenza mediante la quale si possa fare uso di tutti gli esseri umani in vista dei propri fini.<sup>25</sup>

La *Zivilisierung* costituisce quindi il momento di mediazione tra gli interessi del singolo e quelli di una società strutturata da determinate regole

---

<sup>23</sup> Su questo punto cf. FUNKE, G. Pädagogik im Sinne Kants heute. In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985, p. 106.

<sup>24</sup> *Anth*, AA VII 323.

<sup>25</sup> *Päd*, AA IX 450.

di comportamento; a questa osservazione va aggiunto che il processo di civilizzazione avviene sempre entro una cultura radicata in certe coordinate spazio-temporali, il che significa che si tratta di una dimensione contestuale che è aperta al mutamento.<sup>26</sup> Per influire effettivamente sul nostro agire, la ragione pura pratica deve andare incontro alla finitezza degli esseri umani: il dispiegamento della ragione nella sfera mondana è infatti indissolubilmente legato alla contingenza e alla storicità delle manifestazioni dell'umano.

Per proseguire il discorso sugli aspetti mondani dell'intersoggettività, verranno ora prese in esame le riflessioni di Kant sulla cosiddetta 'maschera' che si indossa nella maggior parte dei rapporti con gli altri; in proposito è opportuno ricordare che alla *Zivilisierung* appartiene anche il sapersi orientare grazie alla *Weltklugheit*, la quale richiede spesso di nascondere le proprie opinioni (o anche di fingere) con l'obiettivo di 'manipolare' gli esseri umani con cui si interagisce. Kant affronta questo tema sostenendo che

attraverso la formazione alla prudenza, [*l'essere umano*] viene educato a essere cittadino, acquisendo così un valore pubblico. In questo modo, egli impara a manipolare la società civile in vista dei propri obiettivi, adeguandosi a essa. Infine, con la formazione morale, egli acquista un valore in rapporto all'intero genere umano.<sup>27</sup>

Il problema che si cercherà di chiarire consiste dunque nel fatto che questa 'maschera' di atteggiamenti ingannevoli sembra essere incompatibile con ciò che Kant scrive a proposito del dire la verità (pensiamo alle pagine sulla *Öffentlichkeit* e sul comunicare pubblicamente i propri pensieri).

Come inquadrare le affermazioni kantiane riguardo al saper manipolare gli altri? Per mostrare che la *Weltklugheit* può comunque avere una connotazione positiva, il punto su cui concentrare l'attenzione risiede nel fatto che Kant invita ciascun soggetto a essere attivo all'interno della società, ovvero a rendersi 'efficace' nel tradurre le proprie capacità in azioni che abbiano un influsso sull'intero contesto in cui ci si muove. Questo vuol dire che si può essere *weltklug* in un senso positivo e in uno negativo; nel seguente passo

<sup>26</sup> La *Zivilisierung* è un processo contestuale che si adatta a diverse circostanze culturali: in proposito cf. Bockow, J. *Erziehung zur Sittlichkeit*, p. 139, 145.

<sup>27</sup> *Päd.*, AA IX 455.

dello scritto *Über Pädagogik* Kant descrive alcuni degli aspetti negativi del dissimulare:

quando il bambino deve affidarsi alla prudenza, allora deve nascondersi e rendersi impenetrabile, ma deve anche essere in grado di indagare l'animo altrui. Deve nascondersi specialmente per quel che riguarda il proprio carattere. Le buone maniere sono l'arte dell'apparenza esteriore ed è necessario possedere quest'arte. Indagare l'animo altrui è difficile, ma si deve comprendere la necessità di quest'arte e rendere se stessi impenetrabili. Di questo fa parte il dissimulare, vale a dire il tener per sé i propri difetti e le loro manifestazioni. Il dissimulare non è sempre finzione e talvolta può essere ammesso, ma è comunque al confine con la disonestà. Il nascondimento è un mezzo sconsigliato.<sup>28</sup>

Il dis-simulare le proprie opinioni per manipolare gli altri può essere considerato positivamente soltanto se ci si pone nella prospettiva dell'influire sul corso degli eventi con l'intento di migliorare le dinamiche che regolano una certa comunità; in altre parole, il soggetto che sfrutta i vantaggi sociali della *Weltklugheit* deve portare avanti i propri progetti entro i limiti della sfera morale, ossia adottando come obiettivi a lungo termine i fini della ragione pura pratica.<sup>29</sup>

A questo punto ci si potrebbe chiedere se la *Weltklugheit* sia una specificazione della *Geschicklichkeit*, oppure se si tratti piuttosto di una dimensione del tutto indipendente da quest'ultima; per rispondere alla domanda, si può dire che la *Weltklugheit* è l'arte di applicare la propria *Geschicklichkeit* all'essere umano, in modo da facilitare il perseguimento dei propri obiettivi grazie all'influenza che si esercita sugli altri.<sup>30</sup> La *Geschicklichkeit* può invece

<sup>28</sup> *Päd*, AA IX 486. In proposito cfr. anche il seguente passo: "l'uomo è un essere votato alla società (sebbene sia comunque insocievole) e coltivando lo stato sociale sente forte il bisogno di aprirsi agli altri [...]. D'altra parte, il timore di un cattivo uso che gli altri potrebbero fare delle sue confidenze lo trattiene e lo rende cauto e così si vede costretto a *serbare* per sé una buona parte delle sue opinioni (soprattutto riguardo ad altre persone)" (*MS*, AA VI 471).

<sup>29</sup> Sul tema della dissimulazione è opportuno ricordare che in Kant le cosiddette buone maniere sono certo un'apparenza al confine con la menzogna, ma non costituiscono un vero e proprio inganno: tutti sanno infatti riconoscerle in quanto elemento meramente esteriore del comportamento.

<sup>30</sup> Sulla *Weltklugheit* cfr. il seguente passo: "per quanto riguarda la prudenza, essa consiste nell'arte di applicare all'uomo la nostra abilità, cioè nel come poter utilizzare gli esseri

essere definita in termini più generali come la capacità di realizzare ogni tipo di fini; rispetto a questa sfera più ampia la *Weltklugheit* va quindi pensata come una realizzazione concreta della *Geschicklichkeit*, la quale viene così trasformata in un'abilità in grado di influire sul piano delle interazioni tra i soggetti. Tra la *Weltklugheit* e la *Geschicklichkeit* non vi è dunque una distinzione sostanziale, ma soltanto graduale: partendo dalle proprie abilità, si tratta appunto di sviluppare progressivamente la capacità di 'muoversi' nella dimensione comunitaria della vita umana; la base da cui si avvia questo processo è costituita dalla *Geschicklichkeit* (ovvero dalle proprie capacità individuali), mentre l'educazione alla *Weltklugheit* è volta a inserire queste capacità nelle dinamiche di una certa società. Va infine notato che la *Geschicklichkeit* e la *Weltklugheit* sono di per sé neutre (o indifferenti) dal punto di vista morale: esse acquistano infatti un significato morale soltanto quando vengono legate a un progetto orientato a realizzare fini morali.<sup>31</sup>

## 5. Lo sviluppo delle *Gemütskräfte* e della capacità di giudizio

La concezione kantiana dell'educazione è incentrata non su un insieme di contenuti dato una volta per tutte, ma piuttosto sullo sviluppo delle *Gemütskräfte*, ovvero sul coltivare alcune capacità di base che conducano l'essere umano sia all'ampliamento della conoscenza in generale, sia al saper esercitare le nozioni apprese in un determinato contesto di vita; in proposito Kant si esprime in modo chiaro mettendo in luce che "la cultura generale delle capacità dell'animo si differenzia da quella particolare. Essa mira all'abilità e al perfezionamento, senza dare informazioni particolari agli allievi, ma rafforzando le loro capacità dell'animo".<sup>32</sup>

Anche in ambito pedagogico il tema della *Urteilkraft* si ripropone quindi come una questione di enorme importanza; a questo riguardo il primo punto da sottolineare concerne il fatto che le *Gemütskräfte* non vanno

---

umani per i propri scopi" (*Päd*, AA IX 486).

<sup>31</sup> Il fatto che la *Geschicklichkeit* e la *Weltklugheit* siano di per sé neutre dal punto di vista morale viene evidenziato da KAUDER, P. *Immanuel Kant über Pädagogik*. In: KAUDER, P.; FISCHER, W. (Hrsg.). *Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien*, Hohen-gehren, 1999, p. 143-172.

<sup>32</sup> *Päd*, AA IX 475.

coltivate l'una separata dalle altre,<sup>33</sup> il che significa che l'educazione deve formare innanzitutto la *Urteilkraft* in quanto nodo di collegamento tra tutte le altre capacità dell'animo.<sup>34</sup> Il ruolo-chiave svolto dalla *Urteilkraft* costituisce infatti il presupposto per fare buon uso del proprio intelletto: si potrebbe quindi ritenere che la capacità di giudizio rappresenti - per così dire - la 'condizione di possibilità' per la comprensione delle relazioni che connettono i singoli contenuti conoscitivi in strutture concettuali caratterizzate da una sempre maggiore complessità. La seguente citazione mostra chiaramente la centralità della *Urteilkraft* nel processo di apprendimento:

per quel che riguarda le facoltà intellettuali superiori, va ora considerata la cultura dell'intelletto, della capacità di giudizio e della ragione. In un primo tempo, l'intelletto si può coltivare in modo passivo, mediante la guida di esempi per le regole o, viceversa, attraverso il trovare la regola per i singoli. La capacità di giudizio mostra quale uso si deve fare dell'intelletto. Questo è necessario affinché si capisca ciò che si impara o si dice, e affinché non si continui a ripetere ciò che non si è capito, come colui che legge o ascolta qualcosa senza capire, credendo invece di aver capito.<sup>35</sup>

Seguendo il filo rosso del tema della *Urteilkraft*, va ricordato che uno dei compiti più rilevanti dell'educazione risiede nel condurre l'allievo alla *Mündigkeit*, ovvero a quel saper pensare da sé che viene tematizzato nello scritto *Was ist Aufklärung*; in un celebre passo di quest'opera Kant sostiene infatti che

<sup>33</sup> Kant sottolinea esplicitamente che le capacità dell'animo vanno coltivate sempre l'una in relazione alle altre: "per quanto riguarda la libera cultura delle capacità dell'animo, va notato che essa dura per tutta la vita e deve riguardare propriamente le capacità superiori. Quelle inferiori vengono sempre coltivate nello stesso tempo, ma solo in riferimento a quelle superiori, come ad esempio il motto di spirito in funzione dell'intelletto. A questo proposito, la regola principale è che nessuna capacità dell'animo dovrebbe essere coltivata nella sua singolarità, ma ognuna soltanto in rapporto alle altre: ad esempio, l'immaginazione solo a vantaggio dell'intelletto" (*Päd*, AA IX 472).

<sup>34</sup> Riguardo alla funzione della *Urteilkraft* in ambito pedagogico cfr. ESSER, A. *Vernunft in der Entwicklung*, p. 27.

<sup>35</sup> *Päd*, AA IX 476.

l'illuminismo è l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità il quale è da imputare a lui stesso. Minorità è l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stessi è questa minorità se la causa di essa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi del proprio intelletto senza esser guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza - è dunque il motto dell'illuminismo. [ ] Solo pochi sono riusciti, con l'educazione del proprio spirito, a districarsi dalla minorità e tuttavia a camminare con passo sicuro.<sup>36</sup>

Per valorizzare il significato pedagogico del testo appena citato, è interessante notare - in primo luogo - che il saper pensare da sé va inteso allo stesso tempo come un fine e come un mezzo del processo educativo; in secondo luogo, bisogna sottolineare che questo processo segue dunque un percorso che, pur non essendo tracciato entro limiti precisi, è comunque volto al raggiungimento di alcuni obiettivi di base sui quali possono poi innestarsi altre competenze e capacità più complesse.<sup>37</sup> Come ulteriore osservazione si può aggiungere che la questione della *Mündigkeit* va considerata alla luce del fatto che, per imparare a riflettere in modo autonomo, Kant ritiene che il soggetto debba innanzitutto sapersi orientare sul piano dei principi, evidenziando così che uno degli aspetti fondamentali del problema risiede nell'essere in grado di elaborare le proprie riflessioni a un certo livello di generalità; il seguente passo dello scritto *Über Pädagogik* fa emergere appunto quest'idea: "con l'ammaestramento siamo ancora a niente; invece, tutto dipende specialmente dal fatto che i bambini imparino a pensare. Ciò riguarda i principi da cui derivano tutte le azioni".<sup>38</sup>

Nell'analizzare il tema della *Urteilkraft* in ambito pedagogico, è opportuno interrogarsi anche riguardo alla funzione educativa degli esempi e dell'imitazione prendendo le mosse dal fatto che il metodo 'socratico' presentato da Kant come il più adatto alla sfera pedagogica è basato sullo scambio di domande e risposte tra l'allievo e l'insegnante; in questi dialoghi vengono spesso esaminati alcuni esempi di casi concreti sui quali l'allievo è invitato a riflettere e che forniscono dunque l'*Ausgangspunkt* dell'educazione

<sup>36</sup> *WA*, AA VIII 35-36.

<sup>37</sup> Per questa osservazione cf. KAUDER, P. *Immanuel Kant über Pädagogik*, p. 143-172. Cf. anche BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit*, p. 144.

<sup>38</sup> *Päd*, AA IX 450.

morale.<sup>39</sup> Per inquadrare il ruolo pedagogico degli esempi, si può partire dal passo della *Metafisica dei costumi* in cui si dice che:

il mezzo *sperimentale* (tecnico) dell'educazione alla virtù è il *buon esempio* del maestro stesso (l'essere una guida esemplare) e l'esempio *ammonitore* di altri. L'imitazione è infatti per l'uomo non ancora formato la prima determinazione della volontà nell'adozione delle massime che poi farà sue. [...] Il buon esempio (la condotta esemplare) non deve servire da modello, ma soltanto per provare che ciò che è conforme al dovere è praticabile.<sup>40</sup>

Nell'*Anmerkung* che compare poche righe più avanti Kant procede a operare una distinzione sia terminologica che concettuale tra le nozioni di *Beispiel* ed *Exempel*, chiarendo così in cosa consista un esempio sul piano della filosofia pratica:

*Beispiel*, una parola tedesca che comunemente si usa come sinonimo di *Exempel*, non ha lo stesso significato di quest'ultimo termine. Prendere *Exempel* da qualcosa e addurre un *Beispiel* per chiarire un'espressione, sono concetti completamente differenti. L'*Exempel* è un caso particolare di una regola *pratica*, che rappresenta la praticabilità o l'impraticabilità di un'azione. Invece, un *Beispiel* è solo il particolare (*concretum*) rappresentato come inscritto sotto l'universale secondo concetti (*abstractum*) e come esibizione meramente teoretica di un concetto.<sup>41</sup>

Per comprendere in quale senso si possa (e si debba) ricorrere agli esempi nell'educazione morale, bisogna però esaminare un altro luogo testuale che a prima vista non sembrerebbe pertinente alla questione degli esempi in ambito pratico; più precisamente, il punto su cui concentrare l'attenzione riguarda la distinzione tra *Nachahmung* (imitazione) e *Nachfolgen* (seguire i passi di qualcuno) delineata da Kant nella terza *Critica*:

<sup>39</sup> Sulla funzione degli esempi in ambito pedagogico cf. MUNZEL, G. F. *Kant's Conception of Moral Character: The 'Critical' Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment*, Chicago: University of Chicago Press, 1999, p. 317.

<sup>40</sup> *MS*, AA VI 479-480.

<sup>41</sup> *MS*, AA VI 479-480.

*sequire* (in riferimento a un precedente), non “imitare” è l’espressione giusta per ogni influenza che i prodotti di un autore esemplare possono avere su altri; ciò non significa altro che questo: attingere alle medesime fonti alle quali egli stesso attinse e imparare dal proprio predecessore solo la maniera [*die Art*] di condursi nel farlo.<sup>42</sup>

L’idea che viene suggerita in questo passo può essere ripresa anche in riferimento alla sfera pratica evidenziando che la funzione degli esempi deve essere soltanto quella di esibire un certo modo (*Art*) di agire: in questa prospettiva si tratta dunque di individuare una sorta di ‘stile’ dell’azione che permetta al soggetto di superare la mera ripetizione di un modello dato, ovvero di cogliere e ‘assimilare’ il significato che l’esempio possiede sul piano della ragione pura pratica.<sup>43</sup>

Prima di procedere oltre, è utile considerare due questioni: in primo luogo, il fatto che l’esempio viene sempre pensato in relazione a un’altra cosa di cui esso costituisce il caso interpretato; in secondo luogo, va notato che gli esempi mostrano indirettamente il nesso che intercorre tra tutti i casi raccolti sotto una regola (in altre parole, l’esempio rimanda all’intero ambito applicativo che può essere sussunto sotto un principio generale). A partire da queste osservazioni si può dunque affermare che l’esercizio della *praktische Urteilskraft* è strettamente legato al ‘banco di prova’ degli esempi, il che vuol dire che qui non si tratta di apprendere una certa dottrina (ovvero un insieme chiuso di precetti), ma piuttosto di affinare la capacità di giudizio mediante un continuo confronto critico con i casi concreti;<sup>44</sup> in proposito va precisato che gli esempi non possono però sostituirsi alla capacità di giudizio: la *Urteilskraft* interagisce infatti soltanto con quegli esempi che sono già stati riconosciuti come tali, motivo per cui è possibile servirsi degli esempi soltanto dopo che la capacità di giudizio

<sup>42</sup> KU, AA V 283.

<sup>43</sup> Questo punto viene sottolineato da MUNZEL, G. F. *Doctrine of Method and Closing*. In: HÖFFE, O. (Hrsg.). *Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft*, Berlin: Akademie Verlag, 2002, p. 214. p. 151-163.

<sup>44</sup> Sulla funzione degli esempi nella filosofia di Kant cf. HEIDEMANN, I. *Die Funktion des Beispiels in der kritischen Philosophie*. In: KAULBACH, F.; RITTER, J. (Hrsg.). *Kritik und Metaphysik. Studien. Heinz Heimsoeth zum 80. Geburtstag*, Berlin: De Gruyter, 1966, p. 29.

ha svolto la sua funzione di orientamento e di contestualizzazione della nostra esperienza morale.<sup>45</sup>

Kant ritiene inoltre che il ruolo più rilevante degli esempi nella sfera pratica sia principalmente quello di mostrare la realizzabilità della virtù; già nella *Fondazione* viene infatti chiarito che “in sede morale non c’è posto per l’imitazione, e gli esempi non servono che da incoraggiamento, cioè a togliere ogni dubbio sulla ottemperabilità di ciò che la legge comanda, a rendere intuibile ciò che la regola pratica esprime in modo più generale”:<sup>46</sup> così inteso, l’esempio fornisce quindi una vera e propria *lebendige Darstellung* che spinge il soggetto ad assumere il punto di vista della ragione pura pratica.<sup>47</sup>

Nonostante gli esempi contribuiscano ad affinare la capacità di giudizio, essi non sono tuttavia sufficienti per rendere conto della complessità dell’educazione morale; il timore di Kant risiede nel fatto che, attribuendo un peso eccessivo agli esempi, il soggetto non utilizzi fino in fondo la propria capacità di esaminare criticamente la situazione in cui si trova. Affinché il contesto d’azione venga analizzato in modo adeguato, bisogna invece considerare anche la visione d’insieme che fa da sfondo al caso esemplare: in particolare, si tratta di sapersi muovere da un esempio all’altro individuando le differenze e le analogie che collegano i vari casi esemplari (qui si potrebbe forse parlare di una ‘rete’ di nodi concettuali che mostrano le possibili realizzazioni del modello delineato dalla ragione pura pratica). Infine, è utile ribadire che un’educazione morale basata soltanto sugli esempi non permetterebbe al soggetto di affrontare tutte quelle situazioni che si discostano dai casi esemplari;<sup>48</sup> in proposito non va dimenticato che gli aspetti negativi dell’imitazione vengono rilevati dallo stesso Kant, il quale sottolinea infatti che “l’imitatore (in fatto di moralità) è senza carattere, perché questo consiste appunto nell’originalità del modo di pensare”.<sup>49</sup>

<sup>45</sup> Riguardo a questo punto cfr. WIELAND, W. *Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001, p. 170-171.

<sup>46</sup> *GMS*, AA IV 409.

<sup>47</sup> L’espressione “*lebendige Darstellung*” viene utilizzata da HEIDEMANN, I. *Die Funktion des Beispiels in der kritischen Philosophie*, cit., p. 35.

<sup>48</sup> Su questo tema cf. LOUDEN, R. *Go-carts of judgment: exemplars in Kantian moral education*, *Archiv für Geschichte der Philosophie*, n. 74, 1992, p. 301, 310, 318.

<sup>49</sup> *Anth*, AA VII 293.

## 6. Carattere empirico, massime e *Moralisierung*

In questo paragrafo si cercherà di riflettere su una delle nozioni più problematiche della filosofia pratica kantiana: la *Moralisierung*; per chiarire il motivo per cui ho definito quest'ultima come una nozione problematica, mi limito per ora a ricordare che l'assunzione della *Gesinnung* virtuosa (ovvero la disposizione della volontà che fa proprio il punto di vista della ragione pura pratica) è per Kant una questione insondabile sulla quale non si può avere alcuna certezza: impenetrabile è infatti sia l'interiorità degli altri, sia la propria.<sup>50</sup>

Come introduzione ai temi di questo paragrafo va tenuto presente che secondo Kant il completo dispiegamento della razionalità umana avviene attraverso l'educazione, la quale consiste innanzitutto in un processo volto a formare il carattere empirico del soggetto;<sup>51</sup> per comprendere meglio l'idea di questo sviluppo progressivo della razionalità umana, è opportuno leggere attentamente il passo dell'*Antropologia* in cui Kant sostiene che:

per poter attribuire all'uomo il suo posto nel sistema della natura vivente, e così caratterizzarlo, non rimane altro che dire che ha quel carattere che egli stesso si procura, in quanto sa perfezionarsi secondo fini liberamente assunti; onde egli come animale fornito di capacità di ragionare (*animal racionabile*) può farsi da sé un animale ragionevole (*animal rationale*).<sup>52</sup>

<sup>50</sup> “Non è possibile per l'uomo scrutare così profondamente nel proprio cuore da essere pienamente certo della purezza del suo proposito morale e della schiettezza della sua intenzione anche soltanto in *una sola* azione, pur non nutrendo alcun dubbio circa la sua legalità” (*MS*, AA VI 392). Cfr. anche il seguente passo della *Fondazione*: “attraverso l'esperienza è assolutamente impossibile stabilire con piena certezza anche un solo caso in cui la massima di un'azione per il resto conforme al dovere si sia basata soltanto su fondamenti morali e sulla rappresentazione del proprio dovere. [...] Noi non possiamo mai scoprire, neanche con l'esame più faticoso, i moventi segreti, poiché - quando si parla di valore morale - non sono in questione le azioni, che si vedono, ma quei loro principi interni, che non si vedono” (*GMS*, AA IV 406). Cfr. anche *RGV*, AA VI 38.

<sup>51</sup> Riguardo al rapporto tra educazione e carattere empirico cfr. G.F. MUNZEL, “*Doctrine of Method*” and “*Closing*” (151-163), cit., p. 205.

<sup>52</sup> *Anth*, AA VII 321.

L'educazione morale deve quindi plasmare un carattere empirico che permetta al soggetto non solo di giudicare autonomamente quali azioni intraprendere, ma anche di realizzare nel mondo i fini della ragione pura pratica; affinché questo avvenga, è necessario affrontare varie esperienze, riflettendo poi su di esse anche a distanza di tempo con l'obiettivo di affinare la propria capacità di rispondere moralmente al contesto in cui ci si trova. In questa prospettiva all'essere umano viene dunque richiesto di 'costruirsi' una certa concezione della propria identità, ovvero di delineare lo sfondo complessivo che orienta ogni sua azione: in proposito si può dire che il processo deliberativo consiste anche nel giudicare un insieme di azioni possibili confrontandole con l'immagine di sé che ciascuno sceglie come il proprio modello di vita.<sup>53</sup>

A queste considerazioni va aggiunto che uno dei compiti principali dell'educazione è quello di arricchire e di rendere sempre più efficace la rete dei concetti che strutturano dall'interno i nostri giudizi morali.<sup>54</sup> secondo Kant l'ampliamento di questo *background* concettuale avviene mediante la riflessione sulle massime, le quali rappresentano - in primo luogo - il punto di vista della ragione pura pratica; in secondo luogo, grazie alla loro origine razionale le massime introducono nella vita del soggetto quella continuità che né le abitudini, né gli impulsi sensibili sarebbero in grado di assicurare. A questo riguardo Kant pone l'accento sul fatto che:

l'educazione morale deve fondarsi sulle massime e non sulla disciplina: questa impedisce i difetti, l'altra forma il modo di pensare. Bisogna badare al fatto che il bambino si abitui ad agire secondo massime e non secondo certi moventi. Attraverso la disciplina rimane soltanto un'abitudine che però, con gli anni, si spegne. Il bambino deve imparare ad agire secondo le massime di cui egli stesso riconosce la ragionevolezza. [...] Il primo sforzo nell'educazione morale è il fondare un carattere, il quale consiste nella capacità di agire secondo

<sup>53</sup> Questo riferimento alla questione dell'identità personale viene proposto da HERMAN, B. *Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education*, cit., p. 258.

<sup>54</sup> Herman sottolinea questo punto per argomentare in favore della propria interpretazione della filosofia pratica kantiana, la quale è incentrata sulle cosiddette 'regole di rilevanza morale': cf. HERMAN, B. *Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education*, cit., p. 264.

massime. In un primo tempo si tratta delle massime della scuola e dopo delle massime dell'umanità.<sup>55</sup>

Relativamente alla questione della *Moralisierung* si cercherà ora di evidenziare che, nonostante l'educazione nel suo insieme sia volta alla moralizzazione del genere umano,<sup>56</sup> Kant sembra però collocare la moralità in una dimensione che è - per così dire - troppo lontana rispetto alle realizzazioni della sfera dell'umano rese possibili dalla cultura, la quale costituisce il mezzo fondamentale attraverso cui la ragione pura pratica si fa strada nel mondo:

noi siamo, per mezzo di arte e scienza, *acculturati* in alto grado. Siamo *civilizzati* fino all'eccesso in ogni forma di cortesia e di decoro sociale. Ma per ritenerci *moralizzati* ci manca ancora molto. Infatti, l'idea della moralità appartiene anch'essa alla cultura, ma l'uso di questa idea che miri soltanto a ciò che è simile alla moralità nel senso dell'onore e nel decoro esteriore produce soltanto la civilizzazione.<sup>57</sup>

Questa immagine di una sorta di 'limite interno' che ostacola il raggiungimento della *Moralisierung* (pur senza impedirlo del tutto) sembra confermare indirettamente il fatto che per Kant acquisti sempre maggiore rilevanza la sfera

<sup>55</sup> *Päd*, AA IX 480-481. Cfr. anche il seguente passo: “[la cultura morale] non si basa sulla disciplina, ma sulle massime. Tutto si guasta se si vuole fondarla sugli esempi, sulle minacce, sui castighi, ecc. Essa sarebbe allora solo disciplina. Bisogna badare al fatto che l'allievo agisca bene non per abitudine, ma sulla base delle proprie massime, che egli non solo faccia il bene, ma lo faccia perché è cosa buona [*di per sé*]. Infatti, l'intero valore morale delle azioni risiede nelle massime del bene” (*Päd*, AA IX 475).

<sup>56</sup> “Ci si deve proporre la moralità. L'uomo non deve essere capace solo di perseguire ogni tipo di fine, ma deve acquisire anche la disposizione d'animo di scegliere soltanto i fini buoni. Sono buoni quei fini che necessariamente sono approvati da ciascuno e che al tempo stesso possono essere i fini di ciascuno” (*Päd*, AA IX 450).

<sup>57</sup> *IaG*, AAVIII 26. Cf. anche lo scritto *Über Pädagogik*: “noi viviamo in tempi di disciplina, di cultura e di civilizzazione, ma siamo ancora ben lontani da un'epoca di moralità. Nello stato attuale del genere umano si può dire che il benessere degli Stati cresce di pari passo alla miseria degli esseri umani. Pertanto viene da porsi la domanda se, in uno stato selvaggio, dove non vi fosse tutta questa cultura, noi potremmo essere più felici che nel presente. Ma com'è possibile rendere felici gli esseri umani, se non li si rende morali [*sittlich*] e saggi?” (*Päd*, AA IX 451).

esterna dell'agire;<sup>58</sup> da questo punto di vista si potrebbe forse suggerire che la moralizzazione dell'essere umano non sia in realtà altro che un processo educativo che culmina nel dispiegamento della ragione pura pratica all'interno delle istituzioni o, più in generale, delle relazioni sociali e nell'instaurazione di una società cosmopolitica a livello mondiale.<sup>59</sup> così intesa, la realizzazione della morale sarebbe incentrata non tanto sull'idea della *Moralität* e sulla purezza della *Gesinnung*, ma principalmente sulla più ampia nozione di *Moral*,<sup>60</sup> ovvero sull'intreccio tra etica e diritto che viene tematizzato nella *Metafisica dei costumi*. Il problema dell'applicazione dei principi della ragione pura pratica verrebbe così arricchito di tutti quei caratteri mondani ed esteriori che per Kant conducono alla piena realizzazione della sfera umana seguendo un percorso graduale: dal diritto in quanto condizione che assicura a ciascuno la possibilità di esercitare la propria libertà, ai fini dell'etica come contenuto concreto di azioni che accadono nella storia.

## Riferiment

Le opere di Kant vengono citate facendo riferimento alle pagine della *Akademie-Ausgabe* e alle sigle indicate di seguito. Lievi modifiche rispetto alle traduzioni italiane riportate in bibliografia non vengono segnalate; la traduzione dello scritto *Über Pädagogik* è stata invece modificata in modo sostanziale.

AA                    *Akademie-Ausgabe (Gesammelte Schriften)*  
 Anth                *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*

<sup>58</sup> La sfera esterna dell'agire acquista un'importanza sempre maggiore negli scritti kantiani degli anni '90: in proposito cf. *SF*, AA VII 91.

<sup>59</sup> Riguardo al progresso storico Kant sembra oscillare tra due posizioni: l'una incentrata sullo sviluppo della cultura e del diritto nella sfera mondana; l'altra sulla moralità del genere umano (cf. *Anth*, AA VII 324). Da una parte vi è dunque la cultura in quanto destinazione umana nella storia; dall'altra Kant considera la moralità come un fine che cade al di fuori della storia. In proposito va ricordato che la cultura svolge soltanto una funzione propedeutica rispetto alla moralità, la quale – pur essendo favorita dall'adozione di comportamenti esteriormente legali – resta però una questione pertinente all'autonomia interiore del singolo soggetto.

<sup>60</sup> Sull'utilizzo da parte di Kant dei termini *Moral*, *moralisch* e *Moralität* cf. LANGTHALER, R. *Kants Ethik als System der Zwecke. Perspektiven einer modifizierten Idee der moralischen Teleologie und Ethikoteologie*, Berlin, de Gruyter, 1991, p. 66-67.

|            |   |
|------------|---|
| <i>GMS</i> | <i>Grundlegung zur Metaphysik der Sitten</i>                            |
| <i>IaG</i> | <i>Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht</i> |
| <i>KU</i>  | <i>Kritik der Urteilskraft</i>  |
| <i>MAM</i> | <i>Mutmaßlicher Anfang der Menschheitsgeschichte</i>                    |
| <i>MS</i>  | <i>Die Metaphysik der Sitten</i>  |
| <i>Päd</i> | <i>Über Pädagogik</i>   |
| <i>RGV</i> | <i>Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft</i>           |
| <i>SF</i>  | <i>Der Streit der Fakultäten</i>  |
| <i>WA</i>  | <i>Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?</i>                      |

### **Opere di Kant**

KANT, I. *Gesammelte Schriften* (Hrsg.: Bd. 1-22 Preußische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen), Berlin, 1900f.

KANT, I. *Antropologia pragmatica*. Trad. it. di G. Vidari, riv. da A. Guerra, Roma-Bari, Laterza, 2006.

KANT, I. *Critica della capacità di giudizio*. Trad. it. di L. Amoroso. Milano: Rizzoli, 1995.

KANT, I. *Fondazione della metafisica dei costumi*. Trad. it. di P. Chiodi. In: \_\_\_\_\_. *Scritti morali*, Torino: UTET, 1995.

KANT, I. *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*. Trad. it. di F. Gonnelli. In: \_\_\_\_\_. *Scritti di storia, politica e diritto*, Roma-Bari: Laterza, 2004.

KANT, I. *Inizio congetturale della storia degli uomini*. Trad. it. di F. Gonnelli. In: \_\_\_\_\_. *Scritti di storia, politica e diritto*, Roma-Bari: Laterza, 2004.

KANT, I. *Metafisica dei costumi*. Trad. it. di G. Landolfi Petrone. Milano: Bompiani, 2006.

KANT, I. *La pedagogia*. Trad. it. di L. Bellatalla, G. Genovesi. Roma: Anicia, 2009.

KANT, I. *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* Trad. it. di G. De Flaviis. In: \_\_\_\_\_. *Scritti sul criticismo*, Roma-Bari: Laterza, 1991.

## Letteratura secondaria

BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant*. Frankfurt: Verlag Peter Lang, 1984.

ESSER, A. Vernunft in der Entwicklung. Kants Konzept der Erziehung und Bildung. In: HUTTER, A.; KARTHEININGER, M. (Hrsg.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*. Freiburg-München: Alber Verlag, 2009.

FUNKE, G. *Pädagogik im Sinne Kants heute*. In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985.

HEIDEMANN, I. *Die Funktion des Beispiels in der kritischen Philosophie*. In: Kaulbach, F.; RITTER, J. (Hrsg.). *Kritik und Metaphysik*. Studien. Heinz Heimsoeth zum 80. Geburtstag, Berlin: Gruyter, 1966.

HERMAN, B. Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education. In: RORTY, A. O. (Ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. London: Routledge, 1998.

HUFNAGEL, E. *Kants pädagogische Theorie*, "Kant-Studien", 79, 1988.

KAUDER, P. Immanuel Kant über Pädagogik. In: KAUDER, P.; FISCHER, W. (Hrsg.). *Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien*, Hohen-gehren, 1999.

KRÄMLING, G. *Die Systembildende Rolle von Ästhetik und Kulturphilosophie bei Kant*, Freiburg: Alber, 1985.

KRINGS, H. *Natur und Freiheit. Zwei konkurrierende Traditionen*, "Zeitschrift für philosophische Forschung", n. 39, 1975.

LANGTHALER, R. *Kants Ethik als System der Zwecke*. Perspektiven einer modifizierten Idee der moralischen Teleologie und Ethikoteleologie. Berlin: Gruyter, 1991.

LOUDEN, R. *Go-carts of judgment: exemplars in Kantian moral education*, "Archiv für Geschichte der Philosophie", n. 74, 1992.

MAKKREEL, R. A. *Imagination and Interpretation in Kant. The Hermeneutical Import of the Critique of Judgment*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

MUNZEL, G. F. *Kant's Conception of Moral Character: The 'Critical' Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

\_\_\_\_\_. *Doctrine of Method and Closing*. In: HÖFFE, O. (Hrsg.). *Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft*, Berlin: Akademie Verlag, 2002. p. 151-163.

RITZEL, W. *Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?* In: PLEINES, J. E. (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1985.

SCHWABE, K.; THOM, M. (Hrsg.). *Naturzweckmäßigkeit und ästhetische Kultur. Studien zu Kants Kritik der Urteilskraft*, Academia, 1993.

WESTPHAL, K. R. *How 'full' is Kant's categorical imperative?*, "Jahrbuch für Recht und Ethik", n. 3, 1995.

WIELAND, W. *Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.

WINKLER, M. *Immanuel Kant über Pädagogik: eine Verführung*, "Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik", n. 67, 1991.

Data de registro: 28/11/2013

Data de aceite: 23/07/2014

## IL CINEMA E LA FILOSOFIA: BREVE PASSEGGIATA ALLA RICERCA DI NIETZSCHE

*Antonio Freddi \**

Ho potuto scrivere sul cinema quando  
dei problemi filosofici mi hanno spinto  
a cercare delle risposte nel cinema,  
anche se queste risposte rimettevano  
sul tappeto altri problemi.  
(Gilles Deleuze)

### **Riassunto**

In questo articolo intendo svolgere una riflessione sul rapporto tra filosofia e cinema. Mi soffermerò in generale sulla capacità del cinema di veicolare in modo peculiare concetti e quindi sulla sua specifica validità epistemologica. In particolare prenderò in considerazione la possibilità di individuare e approfondire le idee di Nietzsche attraverso l'analisi di alcuni film. In appendice accennerò brevemente alle possibilità didattico-filosofiche del cinema.

**Parole chiave:** Cinema. Concettimmagine. Epistemologia. Nietzsche. Prospettivismo. Didattica.

### **Abstract**

The main purpose of this article is to reflect upon the relation between philosophy and cinema. The author tries and deepens the capability of cinema to transfers concepts in a peculiar way and its specific epistemological validity. Particularly it is taken into account the possibility to investigate Nietzsche's thought the analysis of certain movies. In the annex two examples of philosophical-educational use of movies are sketched.

---

\* Dottore di ricerca (PhD) in filosofia (conseguito presso Università del Piemonte Orientale). Laurea (Ba+Ma) in Filosofia presso Università degli studi di Parma, Parma, Italia. Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Vercelli, Italia - Dipartimento di Studi Umanistici. Cultore della materia (Voluntary Fellow) in Storia della filosofia moderna e contemporanea presso Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro", Vercelli, Italia.  
*E-mail:* antfrd@gmail.com

**Keywords:** Cinema. Image-concepts. Epistemology. Nietzsche. Perspectivism. Education.

## 1. Cinema e filosofia: spunti teorici

### 1.1 Perché accostare cinema e filosofia?

La filosofia si è storicamente sviluppata in forma letteraria e non attraverso immagini; però perché non concepire qualcosa di diverso? Dopotutto nella cultura occidentale la visione ha un ruolo centrale rispetto a tutti gli altri sensi. Inoltre perché appiattirsi sull'idea che il pensiero debba avere un rapporto pressoché unico con il linguaggio discorsivo? Si potrebbe pensare ad un mondo alternativo dove la cultura filosofica viene svolta attraverso immagini, musica o arti corporee come la danza? Forse no, però un modo per saggiare questa possibilità è provare a considerare il cinema una forma di pensiero.

A favore di un tale tentativo si può osservare che la filosofia, negli ultimi due secoli, sembra essersi indirizzata verso orientamenti che possiamo, un po' coraggiosamente, definire cinematografici: a partire dall'esistenzialismo ottocentesco tedesco (Schopenhauer e Kierkegaard), successivamente con Nietzsche, con l'esistenzialismo francese e con l'ermeneutica (Heidegger), è stata rimessa in questione la razionalità puramente logica (nel senso di *logos*) introducendo nel processo di comprensione del reale anche l'elemento affettivo e mostrando l'importanza dell'aspetto esperienziale nell'affrontare i problemi filosofici. Per esprimere le intuizioni di tali filosofi in merito ai limiti di una razionalità esclusivamente logica e in merito agli ambiti del mondo che non sembrano raggiungibili senza l'emozione e la partecipazione, il cinema può offrirci un linguaggio più appropriato rispetto alla parola scritta. Forse esso può superare l'ostacolo che il linguaggio discorsivo oppone al pensiero, per dirla con Nietzsche e con Wittgenstein.

Oltre a fornire una modalità diversa con la quale affrontare i problemi filosofici, il cinema è sorgente di nuove proposte. Per dirla con J. L. Nancy, non è la filosofia che si occupa di cinema ma “[...] è piuttosto il cinema che si occupa di filosofia, ponendo le domande”<sup>1</sup>. I film andrebbero considerati

---

<sup>1</sup> NANCY, J. L. *L'evidenze du film. Abbas Kiarostami*, Bruxelles: Yves Gevaert Editeur, 2001. tr. it. *Abbas Kiarostami. L'evidenza del film*, Donzelli: Roma, 2004. p. 103.

come forme di pensiero; inoltre rispetto alla filosofia scritta, il cinema riesce a chiamare in causa anche il cuore e la pancia, oltre al cervello. Personalmente i film che trovo maggiormente piacevoli sono quelli in cui mi sembra possibile confrontarmi con ciò che essi dicono intorno alle questioni che ci appassionano o che fanno sorgere il bisogno di porsene altre.

Infine un ulteriore elemento che avvicina cinema e filosofia è, come cercherò di approfondire in seguito, la comune capacità di creare: come ha osservato G. Deleuze, la filosofia crea concetti e il cinema crea blocchi movimento/durata<sup>2</sup>.

## 1.2 Quando un film è filosofico?

Qualsiasi film può offrire qualcosa su cui riflettere, non solo quelli, rari, propriamente filosofici o quelli, meno rari, considerati “intellettuali”. Così come i fatti apparentemente più insignificanti della nostra vita possono generare imprevedute riflessioni di sconvolgente profondità, la stessa capacità va riconosciuta allo spettacolo di cento minuti di vita concentrata, anche se si tratta di un film commerciale. Come per ogni forma d’arte, anche per il cinema la riflessione può e deve andare ben al di là delle intenzioni e dei pensieri degli autori (tralasciando la questione della esistenza e della natura degli autori che per il cinema è assai complessa).

Non intendo qui soffermarmi sui dubbi espressi a proposito delle finalità del cinema da parte di una forse erronea interpretazione della scuola critica francofortese che vorrebbe il cinema relegato al ruolo di strumento di asservimento dell’individuo da parte della società capitalista. Neppure sulla colpevole diffidenza nei confronti verso il cinema dovuta ai residui della scuola estetica crociana che mal digerisce la commistione tra arte contemporanea e tecnica che alimenta il cinema. Vorrei però far notare che, almeno in molti paesi il cinema è ancora visto soprattutto come intrattenimento e non è preso, a mio avviso, abbastanza sul serio da parte della filosofia; ma di questo non ci si può troppo lamentare, considerato che dopotutto questo destino è stato condiviso per vari anni con tutta la letteratura.

<sup>2</sup> DELEUZE, G. *Qu’est-ce que l’acte de création?*, conferenza tenuta presso la Fondazione Femis il 17 Marzo 1987, tr. it. *Che cos’è l’atto di creazione*, Cronopio: Napoli, 2003. p. 10.

### 1.3 L'elemento patico del cinema

Ho detto che il cinema introduce le emozioni, chiamando in causa la pancia e il cuore: questo però avviene senza scacciare la razionalità bensì ridefinendola. Sembra quindi possibile un accostamento con filosofi come Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger, i quali hanno ritenuto che la realtà potesse essere introdotta sensitivamente grazie ad una comprensione allo stesso tempo razionale e affettiva che alcuni definiscono logo-patica. L'introduzione della sensazione deve produrre il raggiungimento di un sapere valido sfruttando un certo tipo di impatto. In questo senso sapere qualcosa non significa semplicemente avere delle informazioni, ma vuol dire soprattutto essersi aperti ad un certo tipo di esperienza ed essersi lasciati prendere da una cosa attraverso l'esperienza viva. Si tratta di un sapere diverso da quello trasmissibile attraverso il testo scritto in quanto risulta non dicibile, non trasmissibile, a chi non abbia condiviso la stessa esperienza.

Tali caratteristiche di vitalità si ritrovano nel linguaggio cinematografico. Infatti un resoconto scritto o verbale di un film, per quanto dettagliato o approfondito, non è assolutamente in grado di sostituirne la visione: l'esperienza viva non può entrare in un resoconto perché si tratta di una componente cognitiva che non può essere veicolata dall'informazione logica sebbene fornisca una dimensione comprensiva del mondo. Ovviamente anche la sola componente patica non è sufficiente: non basta vedere un film per fare filosofia, ma bisogna interagire con le sue componenti logiche, cogliere l'idea o il concetto trasmessi dalle immagini.

### 1.4 La peculiare concettualità del cinema

Julio Cabrera, in *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*<sup>3</sup>, sostiene che il cinema, visto filosoficamente, è la costruzione di “concettimmagine”, un tipo di concetto visivo strutturalmente assai diverso dai tradizionali concetti della filosofia scritta, definibili come “concettidea”. Tali concettimmagine cercano di pro-

---

<sup>3</sup> CABRERA, J. *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, Barcelona: Editorial Gedusa, 1999. tr. it. *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Milano, Mondadori, 2000.

durre nello spettatore un impatto emotivo che allo stesso tempo dica qualcosa sul mondo, cioè che tramite la componente emotiva veicoli un contenuto cognitivo, con valore di verità e universalità sebbene ridefinite all'interno della ragione logopatica. Il tipo di universalità del cinema è, per esempio, della possibilità piuttosto che della necessità: non riguarda necessariamente tutti ma quello che potrebbe succedere a chiunque. I concettimmagine si realizzano non in modo istantaneo come i concetti della filosofia scritta ma nel corso di una durata temporale: o nell'intero sviluppo di un film, o nelle azioni di un particolare personaggio, o in una particolare situazione. Per esempio i film *Old Boy* e *Sympathy for Lady Vengeance* di Park Chan-wook possono essere considerati nel loro complesso concettimmagine, sviluppi logopatici della vendetta che si completa con il termine dei film.

Tali concetti non si posizionano però necessariamente sulla superficie delle immagini e degli eventi del film ma anche a livelli più profondi e astratti. Infatti anche in film fantastici, irreali o che comunque non sembrano riguardarci da vicino, si trovano problematiche concernenti l'uomo e i suoi valori, in quanto si presentano eventualità possibili a livello concettuale anche se non empirico. Il linguaggio del cinema è inevitabilmente metaforico, ma la natura fittizia o immaginaria del contenuto di un film non impedisce l'avvicinamento ad una verità; anzi, talvolta, è proprio l'allontanamento dal quotidiano a farci scorgere qualcosa che altrimenti non vedremmo. Inoltre il nascondersi e l'inevitabilità delle metafore e dei concetti fanno sì che la bellezza estetica e la rilevanza intellettuale del film non siano garanzia di un contenuto filosofico e problematico: potenziale emotivo illuminante e quindi ottime esperienze filosofiche si possono trovare anche in film di serie B.

In realtà i concettimmagine sono già presenti nella filosofia (per esempio in Heidegger) e soprattutto nella letteratura: il cinema però si distingue per il massiccio impiego che ne fa e per la particolare tecnica con cui li rende peculiari. Infatti, mentre la filosofia scritta e la letteratura offrono gli ingredienti necessari per crearsi personalmente le immagini, il cinema, grazie alla pienezza dell'esperienza visiva che include temporalità e movimento tipici della realtà esperita, amplifica l'impressione di realtà e quindi l'esperienza indispensabile allo sviluppo dei concettimmagine. Attraverso spazialità e temporalità, grazie a montaggio, rimontaggio, inversione, spostamento e particolare taglio delle immagini, offre apertamente ciò che in letteratura è soltanto suggerito.

Nonostante questa immediatezza il cinema mi sembra offrire soluzioni epistemiche e morali aperte, problematiche e dubbiose ai problemi proposti: la soluzione definitiva non compete al cinema, ancor meno che alla filosofia tradizionale. Esso pone di fronte ad un'esperienza aperta sempre in procinto di riscoprirsi e in perpetua fuga dinanzi ai canoni che cercano di imprigionarla in una casistica ben definita. Mentre la conoscenza scritta pretende spesso di offrire soluzioni definitive e rassicuranti, l'immagine cinematografica non può non essere problematica, destrutturante, distorcente. Il cinema introduce il singolare, il caso la sorpresa, l'errore, la contingenza, il dubbio senza risposta; vive di crisi, di sconcerto e rifugge la logica ordinaria e prevedibile; non conferma mai nulla, anche in film che sembrano celebrare un ordine rassicurante (per esempio i film più esplicitamente schierati e retorici sono, loro malgrado, autoironici). L'immagine, malgrado i desideri degli autori, istilla e concede sempre dubbi prestandosi ad interpretazioni ulteriori: riapre questioni che si vorrebbero chiudere, cerca lo straordinario ovunque, anche dove non ci si aspetterebbe di trovarlo. Mentre la filosofia scritta ha spesso cercato di organizzare, ordinare e giustificare la molteplicità della vita, il cinema preferisce, anche inconsapevolmente, l'incomprensibile e il molteplice. Mentre la filosofia vorrebbe riconciliare l'umanità, il cinema non vi può riuscire: anche l'happy end più sfacciato suona artificioso, si mette in dubbio da solo; non riesce a non problematizzarsi, a prendersi sul serio e come definitivo<sup>4</sup>.

Rispetto alla trattazione filosofica tradizionale il cinema ha un approccio sovversivo: propone il particolare, il sensibile, le molteplici prospettive, l'adesione al vissuto, la trasformazione delle idee in esperienza viva. In esso soggettività e oggettività, universalità e verità, letterale e metaforico si colorano di peculiari note in quanto i suoi concetti penetrano nella cosa stessa tramite l'esperienza.

Perché allora non fare semplicemente filosofia con il cinema e abbandonare la forma scritta? Una prima risposta può essere che non è possibile raggiungere ogni tipo di concetto con le tecniche cinematografiche. Per esempio, già solo rispetto alla letteratura è minore la capacità di rendere i processi psicologici elaborati che avvengono all'interno dei personaggi:

---

<sup>4</sup> Forse sarebbe possibile approfondire un possibile nesso con il concetto di "indecidibile" in Derrida.

sono, per esempio, falliti i tentativi di portare sullo schermo Proust o Joyce. Inoltre bisogna anche considerare che forse il solo suggerimento mentale (attuato dalla parola scritta), sebbene meno efficace nella penetrazione viscerale, permette in potenza lo sviluppo di una maggiore gamma di concetti.

### **1.5 La resa dei concetti nel cinema**

J. Cabrera individua tre principali tecniche specifiche del cinema volte a costruire particolari concettimmagine. La prima è il multiprospettivismo. Il cinema permette di muoversi tra molteplici punti di vista, sia spazialmente con il movimento delle camere e lo spostamento delle *locations*, sia temporalmente muovendosi nel tempo storico o attraverso brevi flash back, sia psicologicamente passando frequentemente dalla prima alla terza o ad altre persone fino alla profondità dell' introspezione soggettiva (pur con certi limiti). Questo multiprospettivismo può sia soffermare l' attenzione sulla prospettività di ogni visione, sia sulla possibilità di onniscienza e onniprospettività che il montaggio, i tagli delle immagini e i movimenti delle camere permettono di accentuare. Per esempio la giustapposizione di un flash back interiore allo svolgimento della scena esterna, offre due punti di vista con un effetto che è assai difficile da realizzare in letteratura. La seconda tecnica è la capacità del cinema di manipolare a piacere tempo e spazio: basta pensare ai film *Reservoir Dogs*, *Pulp Fiction* di Quentin Tarantino e *Memento* di Christopher Nolan. In questo modo il cinema può gestire a piacere le coordinate spazio-temporali, facendo vivere in prima persona allo spettatore il divenire e i cambiamenti la cui sola descrizione scritta rischia di non essere a fondo compresa. La terza ed ultima tecnica è il montaggio, che costituisce la sintassi del film.

### **1.6 Validità epistemologica del cinema**

Si è detto che il cinema è costitutivamente fittizio e particolare: può allora ambire a valori universali e veritieri?

In realtà la fantasia, il paradosso e il molteplice che rendono artificioso, non rigido e a volte irreali il cinema sono stati e sono ampiamente sfruttati anche nell'ambito della stessa filosofia scritta nel suo cammino verso l'universalità.. Inoltre il cinema si pone sempre in modo problematicamente costruttivo nel dibattito tra particolare e universale, mostrando come il par-

ticolare possa condurre all'universale, attraverso un'induzione che definirei empatica. Ogni celebrazione, condanna o rappresentazione non riguarda soltanto l'avvenimento narrato in sé ma anche la sua astrazione (la guerra, l'amore, l'amicizia, la fedeltà, ...). Non solo: attraverso l'emozione, che solo il particolare può suscitare (di solito non ci si emoziona per la guerra in astratto), il concetto colpisce direttamente il cuore degli spettatori: si tratta di una sensibilizzazione concettuale con cui arriva più rapidamente ed efficacemente al cervello, assai prima di quanto farebbe con un intero trattato sulla guerra ed i suoi mali. Si tratta di una "riflessione logopatica di portata universale"<sup>5</sup>.

Questo per giustificare l'universalità del particolare. Ma per passare dal fittizio alla verità? Innanzitutto si può osservare che l'artificio non è di per sé un limite alla conoscenza: si pensi alle allegorie, ai miti e ai cosiddetti esperimenti mentali di cui è piena la filosofia (in Platone, Descartes, Nietzsche, Searle, Davidson, ecc.). Però il cinema non può convincerci in modo definitivo della verità di quanto afferma: il suo carattere emotivo presenta le idee più che costringere ad accettarle, apre a possibili sensi, ci obbliga a sentire, ad immedesimarci, ad assumere punti di vista. L'emozione interagisce senz'altro con il logos, ma poi servono ulteriori elementi oggettivi per la decisione, che resta nelle mani dello spettatore, in merito alla verità e alla falsità. Quindi per cogliere filosoficamente un film bisogna trattarlo come oggetto concettuale, come concetto visuale in movimento: il cinema è filosofico nel senso che un film può essere analizzato dal punto di vista concettuale. In questo senso l'impatto emotivo non distoglie ma rende coscienti, ci fa sprofondare nella problematicità dolente della realtà più della parola scritta.

Non va infine sottovalutata l'azione didattico-illustrativa del cinema. Opere cinematografiche che trattano direttamente di autori o temi filosofici possono rivelarsi assai utili per avvicinare molte persone a realtà ritenute spesso erroneamente astruse e inavvicinabili. Inoltre, poiché, come spiegato in precedenza, molti concetti espressi dai filosofi possono essere "vissuti" e quindi meglio "compresi" attraverso la visione di un film, anche in ambito scolastico o accademico è a mio giudizio percorribile la via di una triangolazione tra testo scritto, docente e pellicola: sia per stimolare l'interesse, sia

---

<sup>5</sup> CABRERA, 2000, p. 23.

per agevolare la comprensione sfruttando la visualizzazione dei concetti, sia per favorire l'approfondimento e l'apprendimento per scoperta personale.

## 2. Nietzsche nel cinema

In questo secondo capitolo, dopo un breve cenno ai caratteri che rendono Nietzsche un filosofo "cinematografico", mi dedico all'analisi di due registi che presentano tratti nietzscheani e soprattutto di alcuni film (affrontati in ordine cronologico) che si prestano ad essere visti attraverso la lente del pensiero di Nietzsche.

### 2.1 Caratteri generali del rapporto Nietzsche-cinema

Alcune caratteristiche del pensiero di Nietzsche sembrano ritrovarsi nel cinema in generale. Innanzitutto il prospettivismo, cioè l'idea che ogni conoscenza sia prospettiva, a mio avviso avvicina enormemente la settima arte al pensiero di Nietzsche. Ho già illustrato in un precedente paragrafo in che senso il cinema sia una realizzazione di multiprospettivismo e non intendo qui dilungarmi sul prospettivismo che Nietzsche propone soprattutto in opere come *Al di là del bene e del male*, *Genealogia della morale*, *Crepuscolo degli idoli* e nei *Frammenti postumi* (o nella *Volontà di Potenza*): esso si può condensare nella frase "i fatti non esistono, esistono solo interpretazioni"<sup>6</sup>.

Anche la potenziale tendenza del cinema a mostrare l'onniscienza e la omniprospettività, attraverso il montaggio, i tagli delle immagini e i movimenti delle camere, come proposta di sapere assoluto si accosta ad alcune recenti, anche se discutibili, interpretazioni del prospettivismo di Nietzsche<sup>7</sup>.

Anche in altri sensi Nietzsche si presenta come filosofo particolarmente cinematografico: infatti il *pathos*, l'emozione e il sentimento assumono nei

<sup>6</sup> NIETZSCHE, F. *Der Wille zur Macht*, edizione del 1911, a cura di Otto Weiss, 481; trad. it. *La volontà di potenza*, a cura di Maurizio Ferraris e Pietro Kobau, Bompiani, Milano, 2005. Per approfondire il prospettivismo attraverso la letteratura secondaria rimando soprattutto alle opere di J. Derrida e G. Deleuze in Francia e di A. Nehamas e A. Danto in America.

<sup>7</sup> Si vedano ad esempio, MAGNUS, B. *The Deification of the Common Place: Twilight of the Idols*. In: SOLOMON, R. C.; HIGGINS, K. M. (Ed.). *Reading Nietzsche*, New York, Oxford University Press, 1988. p. 152.

testi di Nietzsche, come nel cinema, un ruolo centrale. L'ambiguità e la messa in discussione di tutto quanto prende in considerazione si ritrova nel cinema non più che nel filosofo: egli infatti critica radicalmente la ragione, la verità e la morale rigidamente fissate. L'allusione al mondo attraverso simboli e metafore accomuna il carattere inevitabilmente metaforico del cinema alle pagine del filosofo tedesco, soprattutto in *Su verità e menzogna*. Inoltre, svanita l'illusione del realismo cinematografico, ci si rende conto che in molti film il confine tra realtà e sogno è davvero labile e la metaforicità diventa onirica: proprio Nietzsche, in *La nascita della tragedia*, sostiene con forza una concezione dell'arte legata al sogno e alla sua interpretazione.

## 2.2 Registi nietzscheani: Orson Welles e Peter Greenaway

Alcuni registi hanno caratteristiche che, più o meno consapevolmente, rievocano il pensiero del filosofo tedesco.

Per esempio i film di Orson Welles sembrano passare in rassegna i punti principali della critica della verità del filosofo di Röcken<sup>8</sup>: il mondo vero non esiste e, se esistesse, sarebbe inaccessibile, inevocabile e, anche se fosse evocabile, sarebbe inutile superfluo. Anche Welles non ha mai smesso di combattere il sistema del giudizio: come dice Deleuze, non esiste valore superiore alla vita, la vita non deve essere giudicata né giustificata, è innocente, possiede "l'innocenza del divenire", al di là del bene e del male<sup>9</sup>.

Nei suoi film Peter Greenaway sembra aver esteticamente fatto proprio il precetto esistenziale dell'eterno ritorno: non c'è infatti un solo momento che non sia reso il più interessante ed essenziale possibile. Ogni immagine è come un dipinto, un istante che va vissuto nella sua pienezza. In alcuni suoi film mostra come anche storie apparentemente non interessanti possano essere rese pregne se vissute con l'intensità che meritano i momenti eterni. Inoltre, anche se la comprensione da parte dello spettatore risulta lacunosa, i dipinti-sequenza di questo regista sono individualmente così belli da renderli interessanti e meritevoli di essere vissuti a prescindere dal resto della storia. In altri film, al contrario, i momenti e le immagini, per quanto apparentemente

<sup>8</sup> Per la precisione del primo Nietzsche, cioè fino alla *Gaia scienza*.

<sup>9</sup> DELEUZE, G. *Cinema 2. L'immagine-temps*, Paris: Minuit, 1985. tr. it. *Cinema 2. L'immagine-tempo*, Ubulibri: Milano, 2004. p. 154-155.

marginali e trascurabili (per esempio un insetto al margine della scena), sono resi estremamente importanti per il loro significato riguardo a tutto il resto della narrazione anche a prescindere dalle abituali catene causali. Infine tutti i suoi film cercano di dire “sì” a tutto quanto la realtà può metterci di fronte, proprio come suggerisce Zarathustra: ecco allora la proposta di accostamenti anche stridenti tra orrore, sesso, amore, ecc.

### **2.3 Film: *I magnifici sette* (1960, Regia Di John Sturges)**

Per brevità preferisco non soffermarmi sulla trama di questa e delle successive opere prese in considerazione: si tratta comunque di opere assai celebri.

Questo celebre western si presta ad illustrare alcune delle tematiche dell’interpretazione più diffusa, anche se non sempre corretta, del pensiero di Nietzsche. Innanzitutto c’è l’eroe, anzi gli eroi. Infatti i pistoleri del film sono coraggiosi, temerari, sicuri di sé, senza famiglia, senza legami tradizionali né con persone né con luoghi: ricordano quindi certi tratti superficiali dell’*Übermensch*. Inoltre questi pistoleri accettano il loro incarico gratuitamente e senza gloria, attirati dal rischio e dall’opportunità di mettersi alla prova. Una generosità quindi che non sorge dai valori morali cristiani o dalla solidarietà, che Nietzsche critica in quanto morale dei deboli, ma espressione di vitalità e di inconsapevole volontà di potenza. Questi pistoleri dispensano la stessa violenza dei cattivi che combattono: ciò che li differenzia non è la loro bontà ma la gratuità e l’assoluta mancanza di calcolo e di interesse che li contraddistingue. Ciò è ben rappresentato dalla scena in cui, alla fine del film, il capo dei cattivi, meschino e calcolatore, muore chiedendo la ragione di questo loro sacrificio al capo dei pistoleri. Ovviamente non riceve risposta perché non c’è risposta: le ragioni e la causalità delle azioni non trovano qui maggiore ospitalità che nel pensiero del filosofo tedesco.

Nello stesso film però si ritrovano anche i valori che Nietzsche rifiuta in quanto legati ad interessi fossilizzati, ad una morale imposta falsamente. Il fatto interessante è che a proporli è la parte cosciente e consapevole degli eroi, che, rispetto alla loro istintiva pulsione eroica gratuita, sembra avere sensi di colpa cristiani o comunque moralistici. Rimpiangono quindi la mancanza di una famiglia, di una dimora fissa, deprecano la loro violenza e giudicano la vita dei contadini assai più eroica. Questo moralismo

risulta posticcio nel contesto del film: dopotutto sono stati i pistolieri con le loro armi e con la loro generosità non cristiana a salvare il villaggio. Il film sembra quindi rimanere indietro rispetto alla spregiudicatezza e alla a-moralità dal filosofo: l'emozione, il sentimento e l'istinto sembrano meno rilevanti nella impostazione data dagli autori al film in quanto essa mostra attaccamento alla morale tradizionale, all'essere del contadino rispetto al divenire e al cambiamento dei pistolieri, che in effetti vengono paragonati al vento che passa e va.

## **2.4 Film: *Arancia meccanica* (1971, Regia Di Stanley Kubrick)**

Prima di affrontare questo film è necessaria una breve premessa in due punti.

Nietzsche in alcune pagine descrive la società come una prigionia, dove l'uomo, dimentico di se stesso e della propria natura, è rinchiuso da sbarre fatte di valori falsi e opprimenti, di ideali sterili e anonimi. La società altro non è che l'omologazione dell'individuo, il tentativo di limitare l'animo umano, libero e creativo per natura, tramite le false illusioni della ragione. L'uomo è perciò uno schiavo e ad esercitare il controllo su di esso sono le grandi ipocrisie della morale, come le religioni. Una delle ultime opere di Nietzsche, *Der Antichrist*, ne è il fulgido esempio: essa riconosce il cristianesimo come una tecnica di controllo e annientamento della vita. Strumentalizzando la paura della morte, il cristianesimo impone la repressione degli istinti, costringendo al senso di colpa, all'angoscia e alla sofferenza in nome di una falsa promessa (il paradiso). Vede quindi una società decadente, dove la morale è solo uno strumento di vendetta dei deboli sui forti.

Nietzsche sostiene che la massima espressione della civiltà ellenica si sia avuta con l'avvento della tragedia: la capacità tragica di mettere a nudo la natura umana, ossia il connubio tra le due grandi forze che animano i greci, l'apollineo e il dionisiaco, dischiude la comprensione della realtà e dell'essere umano stesso. Con Socrate, questo dualismo viene a mancare, in quanto egli impone il primato della ragione sull'irrazionalità, escludendo l'elemento dionisiaco: un dominio che risulta però fittizio. Se la tragedia greca è morta, non è morta e mai morirà la dimensione tragica dell'uomo, che si sfoga nel malessere della società. Tale malessere è rappresentato da Kubrick in *Arancia Meccanica*. E' possibile per un uomo vivere in modo

autentico, libero dalle illusioni? Come si pone l'uomo nei confronti della società e dei propri simili? Nietzsche ritiene che, se liberato dal giogo della religione e della morale, dai vincoli della ragione, l'uomo può diventare spirito libero e liberare la propria parte irrazionale abbandonandosi alla danza dionisiaca del suo istinto.

In *Arancia Meccanica*, il protagonista, Alex, è lo spirito libero: non ha paura di nulla e si abbandona con coraggio all'irrazionalità. E' la manifestazione, caotica e frenetica, di tutti gli istinti e gli impulsi di cui la società ci ha privato, è la natura umana messa a nudo, libera, svincolata dagli schemi della ragione; è la vita, pura e semplice. Nell'esercizio della sua amata "ultraviolenza", egli è felice come un bambino. Per quanto possa compiere nefandezze e crudeltà, suscitando la disapprovazione dello spettatore, quest'ultimo non riesce a non rimanerne affascinato. Alex possiede vitalità, coraggio ed intelligenza, ma non si può non vedere che è completamente malvagio. Nello stesso tempo c'è uno strano tipo di identificazione psicologica dello spettatore, per quanto il suo comportamento possa respingerci: è sempre assolutamente onesto nel suo racconto in prima persona, fino al punto di soffrirne, ed inoltre, ad un livello inconscio, forse tutti abbiamo in comune certi aspetti della sua personalità. Infatti gli uomini sono tutti spiriti liberi in potenza ma la stragrande maggioranza di essi lascia "vincolare" la propria spontanea volontà di potenza. Questa non va però confusa con il predominio e il potere: la volontà di potenza non è semplice affermazione sugli altri, come quella che esercitano Pete, Dim e Georgie (gli scagnozzi di Alex); non è mediocre e volgare violenza. E' piuttosto la volontà di affermare se stessi e la propria natura che, purtroppo, scaturisce in violenza.

La volontà di potenza significa anche affermare la propria prospettiva sul mondo. Però, nel film, la prospettiva del protagonista non riesce ad affermarsi: mentre i suoi scagnozzi rimangono fedeli al loro vile opportunismo, la società rifiuta Alex e dopo aver fallito la "rieducazione" decide di servirsene per controllare gli altri (la riconciliazione finale con il Ministro della Giustizia, che in ospedale lo imbecca con il cucchiaino in una scena carica di allegoria). La sua volontà di potenza viene castrata, combattuta dalla società e perciò egli non riesce ad andare oltre lo stadio di spirito libero, ad essere *Übermensch*.

Anche nell'elemento musicale del film si può cogliere un nesso con Nietzsche. Alex ha una grande passione per Beethoven<sup>10</sup> per la sua musica feroce e passionale, elementi che lo avvicinano a Wagner, il musicista ammirato, fino alla rottura, da Nietzsche. Come sosteneva Wagner, la loro musica cerca l'inesprimibile, l'irrazionale, riflettendo la vita elementare dei sensi e rigettando l'uomo nella sua originaria dimensione.

## 2.5 Film: *Gli Spietati* (1992, Regia Di Clint Eastwood)

Sebbene si tratti di un western come *I magnifici sette*, in questo film domina un'ideologia assai diversa da quella moralista. Il protagonista, Bill Munny, è un poco di buono, un pistolero assassino specializzato: è solo la controfigura del cowboy coraggioso e giustiziere. Sembra dover pagare un debito morale nei confronti dell'universo femminile ma soprattutto pare confrontarsi con un conflitto interno: vuol mostrare di essere ancora in grado di fare quello che faceva prima che la defunta moglie lo costringesse ad una tranquilla vita contadina, cioè il killer spietato.

Anche qui si trova la contrapposizione tra la vita tranquilla, familiare e morale da una parte e la vita rischiosa ed effimera del pistolero dall'altra. In questo caso però l'alfiere della vita calma e morale non sono i contadini ma lo sceriffo Little Big Daggett: si tratta però palesemente di una morale dei mediocri, di violenza dei deboli. Con la scusa di pacificare il paesino di Big Whiskey lo sceriffo vuole imporre la propria giustizia, che però ignora qualsiasi valore della persona e viene somministrata solo attraverso accordi e considerazioni burocratiche e materiali. Munny attacca questa labile costruzione di morale ipocrita uccidendo lo sceriffo ed i suoi aiutanti, colpevoli di aver cercato di trasformare la loro volontà di potenza in rigida morale collettiva: l'eroe, anche se stanco e invecchiato, riesce a sconfiggere il moralista, la morale del gregge.

La violenza è presentata come elemento ineliminabile. Munny pensa di potersi ritirare ma in realtà alla prima occasione torna di buon grado alla vita violenta. Lo sceriffo maschera la propria violenza e prepotenza dietro l'ipocrita pretesa di imporre la giustizia: egli in un certo senso rappresenta

---

<sup>10</sup> Questo sembra essere un tratto piuttosto comune tra i personaggi cinematografici che vivono "sopra le righe", come ad esempio il poliziotto folle del film *Leon*.

la violenza delle istituzioni, dello Stato. Esiste però una differenza: il primo, nonostante la sua violenza, mostra una completa assenza di cattiva coscienza moralistica; lo sceriffo invece è moralista, debole e vigliacco. Viene proposta un'immagine della vita necessariamente e inevitabilmente violenta e opportunistica: astenersi dalle offese, dalla violenza rischia di diventare una negazione della vita, un principio di dissoluzione e di decadenza in quanto imposto dalla volontà di potenza di qualcuno.

Due concettimmagini di questo film sono piuttosto evidenti: la violenza e l'eroismo. Più nascosto è il rapporto dell'intellettuale con la violenza: quest'ultimo, rappresentato dal biografo opportunist W.W. Beauchamp che cambia padrone con maggiore frequenza di Arlecchino, è particolarmente interessante in quanto mostra come l'ipocrisia degli intellettuali sia talvolta complice della violenza da cui pretendono di affrancarsi.

## **2.6 Film: *Assassini nati* (1994, Regia Di Oliver Stone)**

Ecco un film realmente a-morale: difficilmente Nietzsche avrebbe potuto accusarlo di moralismo o di fondazionalismo epistemologico. A differenza di quanto avviene in altri qui non si distingue tra violenza giusta perché buona, controllabile e razionale, e violenza cattiva, perché ingiusta e irrazionale: la violenza per Nietzsche caratterizza l'uomo e non ammette di essere sottoposta ai dualismi giusto-ingiusto.

La violenza è mostrata in tutta la sua inevitabile naturalezza ed esuberanza senza motivazioni o giustificazioni di ordine morale, psicologico o sociologico: si tratta di assassini nati<sup>11</sup>. Uno degli stessi protagonisti, interrogato dalla polizia, afferma che lui uccide né più né meno come fanno tutti gli altri esseri viventi: è nella loro natura. Tale inevitabilità è ribadita nel racconto allegorico che fa un indiano di una donna uccisa da un serpente che ella aveva aiutato (simile alla spesso citata fiaba della rana e dello scorpione). Tali fiabe trovano nel film la loro realizzazione sia nel caso dello stesso indiano, sia nel caso di un presentatore televisivo che prende le parti dei due assassini ma che essi, loro malgrado si vedono costretti ad uccidere senza motivo al di là della loro natura: “mi mancherà”, si trovano a dire, senza alcuna ombra di ironia, contemplando il suo cadavere.

---

<sup>11</sup> Il titolo originale *Natural Born Killers* contiene appunto il termine “natural”.

Il film suggerisce che la natura escluda del tutto la moralità, pur senza né rifiutarla né metterla in discussione: c'è solo essere, non dover essere. Anche volendo spiegare l'origine della violenza dei due protagonisti nei conflitti a cui hanno assistito in ambito sociale e familiare, si sposta solo a lato il solito scontro tra diverse violenze, tra diverse forme di vita, tra diverse volontà di potenza: non c'è quindi posto per valutazioni di tipo morale.

I due criminali sono nature semplici che possono essere viste come incarnazione dell'uomo in salute fisica e spirituale senza rimorsi e complessi di colpa. Si contrappongono alla società dei deboli, che li tratta da delinquenti ma esercita a sua volta la violenza attraverso le istituzioni riconosciute. Anche i personaggi che rappresentano le istituzioni sono infatti alla fine artefici di violenza, anche se di diverso tipo, cioè socializzata e moralizzata: come tali vengono messi in discussione nel film (la rivolta nel carcere, la critica dei media). Sembra che il delinquente invece sia un uomo forte in condizioni sfavorevoli: gli manca l'ambiente selvaggio, un'esistenza più libera e pericolosa. Purtroppo la frustrazione dei divieti imposti e la conseguente necessità di agire di nascosto e in modo subdolo lo portano a degenerare.

Tutte le tecniche caratteristiche del cinema concorrono a sottolineare la pervasività della violenza: le deformazioni, gli stacchi, il sonoro, le inquadrature, la rapidità delle immagini. Vengono inoltre sovrapposte metaforiche sequenze di violenza tra animali (da insetti a grandi mammiferi). Anche il multiprospettivismo concorre a creare questa atmosfera di violenza: sembrano infatti esserci diversi narratori che parlano tutti assieme, accomunati solo da una palese freneticità e alterazione mentale.

## APPENDICE 1

Al fine di mostrare come il cinema possa non solo essere analizzato filosoficamente ma anche utilizzato a scopo didattico all'interno di corsi di filosofia propongo in questa e nella successiva appendice due schede esemplificative.

## **Proposta di utilizzo didattico-filosofico del film *Angel's Dance* (di David L. Corley)**

Guida per la visione e la discussione del film *Professione Killer* (tit. orig. *Angel's Dance*) come parte delle attività usate per proporre elementi e conseguenze della filosofia di Nietzsche in un corso introduttivo.

### **1. Introduzione**

E' possibile usare l'etica di Nietzsche per giustificare le azioni di un assassino? Il film *Professione Killer*, in parte serio in parte scherzoso, presenta una tale situazione. Anche se da una parte esso può essere considerato una parodia della vulgata delle idee di Nietzsche e del buddismo zen, dall'altra fornisce un esempio di una possibile interpretazione delle conseguenze etiche della filosofia di Nietzsche. La visione e la discussione del film è un'opportunità per gli studenti di divenire maggiormente consapevoli del pensiero del filosofo tedesco e delle sue conseguenze. Si tratterebbe di un modulo da inserire in un corso introduttivo all'etica in cui siano presenti anche approcci tradizionali, per esempio, a Aristotele, Kant, Mill e Nietzsche stesso.

### **2. Cose da sapere**

Trama del film (preventivamente per il docente)

Il capo di una banda mafiosa di Chicago, avendo bisogno di nuovi sicari, affida un potenziale aspirante (Tony Greco) all'addestramento di un assassino di grande esperienza (Steve Rosellini). Rosellini vive in una casa in stile giapponese sulla spiaggia (California), crede nella reincarnazione, propina massime Zen, mangia vegetariano, è ambientalista, ammira e cita Nietzsche. Il manuale che fornisce all'allievo è *Al di là del bene e del male*; inoltre durante il film i due killer armeggiano anche con *The Portable Nietzsche* (la celebre traduzione in Inglese delle opere di Nietzsche edita da W. Kaufmann). Una parte dell'addestramento di Tony consiste nell'uccidere una vittima innocente estratta a caso dall'elenco del telefono: Angelica (Angel) Chaste, una donna a dir poco strana, intelligente, piena di risorse e anch'essa frequentatrice delle opere di Nietzsche. La situazione si complica quando, dopo un primo tentativo di omicidio fallito, la donna reagisce in

modo inaspettato tramutandosi da preda a predatrice: cambia aspetto, si arma e diventa aggressiva e pericolosa. I ruoli si invertono completamente: mentre Tony perde sempre più le sue motivazioni, Angel assume perfettamente il ruolo del killer professionista. Tony si innamora della sua ex-vittima mentre lei diviene il nuovo allievo del maestro Rosellini. Il film si conclude con Angel e Rossellini che sfrecciano in una macchina sportiva e la musica tratta da Zorba il Greco.

#### Background filosofico

Gli studenti devono avere una precedente conoscenza di alcune nozioni base della filosofia di Nietzsche, come la volontà di potenza, il nichilismo, la critica della cultura europea, l'*Übermensch* e l'eterno ritorno. La scelta dei testi a questo scopo è lasciata al docente.

### 3. Come si procede

- Preparare una lista di domande (sotto ho riportato un esempio)
- Proiezione del film agli studenti
- Far prendere in considerazione le domande (già preparate) durante la visione del film e farne preparare altre
- Rivedere alcuni spezzoni del film (sotto ho riportato un esempio)
- Discutere in gruppi le domande iniziali, le altre sorte dopo ed aspetti del pensiero di Nietzsche che sono emersi dal film
- Far scrivere un paio di cartelle sulla relazione tra il film e la filosofia di Nietzsche

#### Domande iniziali (esempio)

1. Come sono incorporati nel film elementi della filosofia di Nietzsche?
2. Chi nel film può essere identificato con l'*Übermensch*?
3. Qual è l'evoluzione di Angel e Tony durante il film?
4. Come è presentata la pretesa di Rossellini di essere etico? Come giustifica egli tale dichiarazione? Discutete a favore e contro tale dichiarazione. In che rapporto è tale dichiarazione con la filosofia di Nietzsche?
5. Qual è, se esiste, la relazione tra la filosofia di Nietzsche e il buddismo zen?

#### Spezzoni/dialoghi del film (esempio)

1. Scena in cui Rosellini consegna a Tony come manuale il testo *Al di là del bene e del male*.
2. Dialogo  
Tony [legge]: “Pochi sono fatti per l’indipendenza, è un privilegio dei forti”.  
Rosellini: “La tua più grande difficoltà è non permettere che ti sia imposta la morale della società”.  
Tony: “Sei un killer; tu non hai una morale”.  
Rosellini: “Sono uno dei pochi moralisti che incontrerai mai”.  
Tony: “Oh, il killer morale!”  
Rosellini: “Ho una morale perché ho un’etica: un codice di comportamento professionale”.
3. Dialogo (da *Professione Killer* (tit. orig. *Angel’s Dance*))  
Rosellini: “Io credo nella reincarnazione. La morte non è la fine... è la parte di un viaggio, del cammino lungo la vita. Il tipo di persone che uccido, insomma...non raggiungerebbe comunque l’illuminazione in questa vita; così in un certo senso io le aiuto a procedere verso la prossima vita”.
4. Scena in cui Angel e Rosellini si scambiano citazioni di Nietzsche.

## APPENDICE 2

### **Bozza di proposta di utilizzo didattico-filosofico di una sequenza del film *Mon Oncle d’Amerique* (di Alain Resnais)**

Sequenza: La sequenza finale del film *Mio zio d’America* si presta in modo particolare a descrivere il prospettivismo di Nietzsche. Qui propongo solo uno spunto di riflessione su cui eventualmente impostare un’attività didattica.

La sequenza finale del film apre con ciò che sembra un paesaggio di campagna. Il campo s’allarga e lo spettatore si accorge che tale paesaggio si trova in realtà nel bel mezzo di una città; gradualmente si rende conto che si tratta di un affresco iperrealista dipinto sul lato di un edificio: i suoi dettagli sono perfetti, le linee nette, la superficie liscia e omogenea. L’obiettivo si avvicina alla parete e ci rende conto della presenza dei mattoni, della calce tra essi, delle increspature della superficie, della irregolarità dei colori; il

paesaggio si perde sostituito da confuse pennellate. Dall'opera iperrealista si passa ad un'opera impressionista o addirittura espressionista. Il film chiede: qual è il vero dipinto?

Riflessione: Non si possono vedere allo stesso tempo due versioni del dipinto o due gruppi di linee. Il dipinto è tutte queste versioni sommate insieme, però questa peculiare somma non produce un singolo oggetto reale che si contrappone all'apparenza delle varie versioni. Il dipinto è solo queste apparenze, ognuna presa da un particolare punto di vista. Quindi non si tratta di apparenze di una realtà e noi non abbiamo alcun diritto di parlare di apparenze.

Collegamento a Nietzsche: Il prospettivismo di Nietzsche sostiene che non esistano fatti ma solo interpretazioni. Non esiste la realtà contrapposta all'apparenza in quanto ogni conoscenza è inevitabilmente prospettica: essa "semplifica" e riduce i "dati" (termine molto delicato) possibili in base al nostro punto di vista, ai nostri bisogni.

Data de registro: 22/12/2013

Data de aceite: 19/11/2014

## EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO<sup>1</sup>

*Franciele Bete Petry\**

### Resumo

O trabalho tem como objetivo refletir sobre o conceito de experiência na obra de Theodor W. Adorno e sua relação com o tema da formação. Em seus escritos sobre educação, Adorno associa a realização de experiências com um modo apropriado de pensar a realidade, o qual pode conduzir à emancipação. Essa ideia pressupõe que o pensamento apresente uma relação alternativa com seu objeto, buscando expressar seus aspectos não conceituais. Tal forma de pensar, a qual consiste em uma experiência filosófica, além de possuir um caráter dialético, deve apresentar um comportamento mimético. A experiência estética, por sua vez, aparece como um momento em que o sujeito pode ter acesso ao teor de verdade das obras de arte, permitindo um conhecimento sobre a realidade que exige a crítica filosófica. Nesse sentido, a experiência filosófica e a experiência estética se mostram complementares e fundamentais para a formação da consciência no sentido da emancipação.

**Palavras-chave:** Adorno. Experiência. Filosofia. Estética. Formação.

### Abstract

This work aims at discussing the concept of experience and its relation with the notion of formation in Theodor W. Adorno's thought. In his writings about education, Adorno relates experience with a way of thinking the reality, which could lead the subject to emancipation. This idea presupposes that thinking be oriented by an alternative relationship with its object, trying to express its nonconceptual aspects. This way of thinking consists in a philosophical experience, and it is not only dialectic, but has also a mimetic component. The aesthetics experience can be considered a

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Programa CAPES/DAAD Intercâmbio Científico de Curta Duração.

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), com doutorado sanduíche CAPES-DAAD pela Johann Wolfgang Goethe Universität em Frankfurt am Main, Alemanha, e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Professora Adjunta na área de Filosofia da Educação do Departamento de Estudos Especializados em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* ffpetry@yahoo.com.br

moment in which the subject can disclose the true content of the artwork and achieve a mediated knowledge of reality, something that requires the philosophical critique. In this sense, philosophical experience and aesthetic experience can be considered complementary and essential for the formation of conscience and they contribute, for this reason, to an education for the emancipation.

**Keywords:** Adorno. Aesthetics. Experience. Philosophy. Formation.

## 1. Experiência intelectual e formação

A questão da experiência aparece em diversos momentos da obra de Adorno, seja em seus escritos sobre filosofia, estética ou educação. As referências ao tema, contudo, podem ser relacionadas por meio de um fio condutor, a saber, o tema da formação. Como procuraremos mostrar neste trabalho, a experiência filosófica e a experiência estética, além de serem complementares, têm uma mediação interna que se expressa pela ideia da formação da consciência. A educação para a autonomia, tal como Adorno a defende, exige do sujeito a realização de experiências, as quais podem ser associadas a uma maneira particular de pensar. No texto *Educação para quê*, encontramos uma passagem bastante significativa para a abordagem dessa relação entre experiência e pensamento:

pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995b, p. 151).

Nesse texto, Adorno associa a atividade reflexiva com a realização de uma experiência. A aproximação das duas ações já evidencia que o pensamento não pode ser concebido em termos abstratos, pois é justamente a relação do sujeito com a realidade que o constitui, ou seja, há a presença no pensamento de uma experiência no sentido empírico, aquilo que o sujeito

experimenta em relação ao mundo a sua volta. Adorno chega a falar que sua concepção de experiência quer “salvar” algo do empirismo, ainda que de um modo um pouco “torcido”, pois o faz a partir do movimento dialético que caracteriza sua obra. Nas *Aulas sobre a dialética negativa*, Adorno comenta que o conhecimento procede de baixo para cima, sendo necessário tomar as coisas tal como são, sem que sejam aplicadas a elas procedimentos de dedução (ADORNO, 2008a, p. 82). Inevitavelmente, o conhecimento precisa operar com o conceito, portanto, de modo abstrato. Contudo, o problema reside no fato de que, nesse processo, o objeto perde sua ligação justamente com o contexto de onde surge, pois a ele são aplicadas categorias que, gradativamente, vão tornando-o cada vez mais formal, perdendo as características que o constituem enquanto tal. Foster, em seu livro, *Adorno: the recovery of experience*, descreve esse processo como uma das formas de desencantamento associadas à abstração, pela qual o conceito perde sua dependência em relação ao objeto do qual procede. Isso se dá em função de uma espécie de eliminação do valor do aspecto subjetivo no processo de conhecimento, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância do sujeito como seu constituinte. Na interpretação de Foster, Adorno critica a impossibilidade de se fazer experiências em função do modo como o sujeito se relaciona com os objetos do mundo, a saber, no sentido de vê-los como itens exemplares de propriedades e valores que podem ser encontrados em outros objetos. Assim, a exigência da abstração, inerente a esse processo, faz com que o sujeito experiencie os objetos somente na medida em que eles possam ser subsumidos em alguma categoria. Seu valor passa a ser determinado por essa possibilidade do particular estar contido em um universal, algo próprio do pensamento abstrato.

O problema desse mecanismo está em que “o valor cognitivo do que é dito na linguagem é agora completamente determinado pelos resultados do processo de abstração. É nesse ponto que a razão se vê reduzida a uma razão instrumental” (FOSTER, 2007, p. 12), tornando a abstração a autoridade que determina o valor dos objetos do mundo. Como consequência, não só as experiências dos indivíduos são danificadas, mas também a própria emergência dos conceitos na linguagem, os quais sofrem o efeito desse “desencantamento”. A fim de responderem às demandas do funcionamento abstrato da razão, os conceitos já não são expressos em sua vinculação com os objetos dos quais são dependentes, perdendo sua ligação primária e sendo

apenas formulados segundo propriedades formais. Dado que o processo de desencantamento afeta os sentidos contidos nas práticas sociais, fazer uma experiência espiritual, segundo Foster, não significa substituir conceitos desencantados por conceitos plenos de sentido, os quais não estão disponíveis socialmente. Segundo o autor, “a tarefa da filosofia como experiência espiritual é revelar a substância da experiência desses conceitos esvaziados. Isso significa fazer com que os conceitos expressem a perda da experiência que os faz operarem *como* conceitos desencantados” (FOSTER, 2007, p. 14). E é aqui, então, que a filosofia de Adorno, especialmente a *Dialética negativa*, apontaria para a necessidade de buscar a expressão da ausência de vinculação do conceito com seu objeto, dos sentidos atribuídos aos signos e que são a forma pela qual a experiência do sujeito é trazida para a linguagem, mostrando sua relação com a experiência histórica que os torna possíveis (FOSTER, 2007, p. 17).<sup>1</sup>

A interpretação oferecida por Foster nos ajuda a compreender a relação que o conceito de experiência possui com a forma de pensar característica de um tempo histórico. Segundo a leitura de Adorno – e de Horkheimer – a história da civilização acompanhou o desenvolvimento de uma racionalidade instrumental, a qual se expressa tanto no modo como as teorias elaboram seus conceitos, quanto na própria organização da sociedade. Na modernidade, o diagnóstico da crítica dialética feita por Adorno é a do declínio da experiência tal como ela se expressa em uma espécie de “falência” da cultura e da formação – algo tratado, por exemplo, em seu texto *Teoria da semiformação* ou mesmo em suas críticas à indústria cultural – que se reflete na vida privada das pessoas – tema abordado principalmente na obra *Minima moralia*, em que a própria forma de exposição fragmentária do texto procura expressar a fragmentação que também se apresenta no modo de existência dos indivíduos na modernidade.

Tomando o conceito de experiência no sentido esboçado na passagem anteriormente citada – e sem a pretensão de que ele seja uma definição – a

---

<sup>1</sup> Aqui apresentamos apenas linhas gerais da interpretação defendida por Foster, a qual explora a dimensão expressiva da linguagem em Adorno a partir do diálogo com autores como Husserl, Bergson e Proust. Tais autores teriam influenciado Adorno em suas reflexões sobre a necessidade da filosofia se constituir em uma prática autorreflexiva voltada para a recuperação da experiência, permitindo compreender a ideia de uma experiência espiritual como dialética negativa.

saber, como o modo *mediado* pelo qual o sujeito se relaciona com a realidade, podemos compreender sua impossibilidade a partir de diferentes perspectivas, mas que são complementares. Por um lado, podemos atribuir a dificuldade de o sujeito se relacionar com a realidade pelas condições materiais de sua existência. Isso significa, por exemplo, que em uma sociedade onde persistam formas de trabalho alienado, que prescindam da subjetividade do indivíduo e que, portanto, são modos de dominação, a possibilidade de que seus indivíduos tenham condições efetivas para a realização de experiências pode ser colocada em questão. O argumento de Adorno poderia nos levar a essa dúvida em razão de defender que a estrutura do trabalho capitalista não se reduz ao tempo de trabalho dos indivíduos, mas se estende em seu tempo livre, nas formas pelas quais eles buscam divertimento nos produtos “culturais” que circulam como bens de consumo, eliminando, de antemão, a possibilidade de uma relação viva com a cultura.

Se somarmos a essa ideia outra relacionada às consequências da forma de organização da sociedade, como é o caso da teoria de Adorno a respeito das condições da formação (*Bildung*) na modernidade, traremos mais um elemento para a reflexão. Em seu texto *Teoria da semiformação*, Adorno destaca como o conceito de formação se relaciona ao de uma sociedade emancipada, pois, segundo ele, refere-se “ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência” (ADORNO, 2010, p. 13). Tal conceito se torna ideológico quando se postula uma sociedade incapaz de satisfazer as exigências da própria formação. Nesse sentido, as comuns afirmações que ainda hoje são feitas de que a educação, por si só, é capaz de mudar a vida dos indivíduos e de transformar a própria realidade, revelam-se parciais na medida em que desconsideram a necessidade de uma profunda alteração na organização da sociedade, principalmente, econômica. Em uma passagem bastante instigante, Adorno afirma:

não se quer liberar a esperança, desde o princípio enganosa, de que ela [a formação] poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa. O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição (ADORNO, 2010, p. 13).

Desse modo, apelar unicamente para a formação como condição de transformação da realidade seria algo ingênuo. Contudo, tampouco se deve abrir mão da formação, ainda que para isso seja preciso enfrentar as tendências que a ela se opõe e que estão, justamente, dirigidas contra a formação de uma consciência capaz de pensar a relação entre o sujeito e a realidade. Essa oposição é expressa por Adorno pela ideia de *integração*, a qual será a forma pela qual a noção de ideologia, presente em Marx, se atualiza para o contexto contemporâneo. Assim, diz Adorno:

para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, fornecessem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados. Esse processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide*. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 2010, p. 16).

Adorno chamará de semiformação esse processo pelo qual os bens culturais que em princípio poderiam fazer parte daquilo que se entende por “formação” são produzidos e disponibilizados na forma de mercadorias, de produtos culturais que buscam atender a uma espécie de demanda formativa, mas que já de antemão tem essa função bloqueada porque as condições para a própria formação não se colocam socialmente. A todo o momento, os indivíduos estabelecem relações parciais com essa cultura que se pretende formativa, o que os torna, também, cada vez mais “inaptos” para um livre exercício do pensamento e para o desenvolvimento de uma consciência suficientemente autônoma para se opor aos mecanismos de reificação. É claro que esse fenômeno não é totalizante, pois nem todos os indivíduos sofrem o processo de integração, mas ele expressa a tendência predominante na sociedade e aponta para o estado de heteronomia em que grande parte da sociedade acaba por viver.

Ao final da passagem, Adorno indica a necessidade de condições para a apropriação viva dos bens culturais, algo que está relacionado não apenas a uma preparação que os indivíduos deveriam ter para lidar com os bens culturais – o que, no entanto, também é necessária. O problema mais grave estaria ligado à situação na qual se dá a própria formação da consciência, no caso aqui discutido, no contexto de uma sociedade reificada que desvincula o pensamento de seus conteúdos formativos, portanto, que torna essa consciência incapaz de se dirigir apropriadamente à realidade. Poderíamos dizer, então, que a semiformação se caracteriza pelo modo distorcido pelo qual os indivíduos experienciam a cultura, pois a tomam de forma imediata, sem que seu conteúdo possa ser apropriado pelo indivíduo. Adorno chega inclusive a afirmar que, nesse contexto, “nada retém o espírito, então, para um contato corporal com as ideias” (ADORNO, 2010, p. 21), no sentido de que o sujeito já não experimenta de fato os bens culturais, já não se emociona, por exemplo, com uma poesia, como se seu corpo estivesse bloqueado para esse tipo de contato com bens que fazem parte da formação. É também nesse sentido que se pode interpretar outra passagem do texto de Adorno, segundo a qual “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adúltera também a vida sensorial” (ADORNO, 2010, p. 25), pois modifica os modos de percepção do indivíduo, assim como os meios pelos quais é afetado pelos objetos com que tem contato. Dessa maneira, se Adorno apontou para o problema que a abstração tem em uma sociedade desencantada, também a relação do sujeito com a cultura expressa essa dificuldade de operar com contextos que confeririam significado à experiência. De acordo com Adorno, “a perda da tradição, como efeito do *desencantamento do mundo*, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação” (ADORNO, 2010, p. 21).

A semiformação se revela, assim, como uma forma de bloqueio para a realização de uma experiência, na medida em que impede que o sujeito mantenha uma relação viva com a cultura e fazendo com que ele estabeleça uma ligação parcial com os produtos a que tem acesso, o que acaba por contribuir com a reificação da consciência. É por essa razão que Adorno afirma:

o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu

inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à crítica da razão pura e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 2010, p. 29).

Para que o sujeito realize uma experiência, seria necessário que os conteúdos fossem incorporados em seu modo de pensar, o que exige, por sua vez, que tais conteúdos sejam apreendidos como uma totalidade. Para isso, é necessário um contato com a tradição na qual os bens culturais emergem. Seria ingênuo considerar que qualquer pessoa, em um primeiro contato com uma determinada obra, pudesse apreender seus sentidos. Adorno recusa as concepções que valorizam a figura do gênio, como se a formação tivesse relação com uma espécie de espontaneidade do espírito.

A literatura é um bom exemplo de como o conceito de formação não se satisfaz com um mero esforço e apreensão de um determinado objeto. A leitura imediata e superficial de uma obra, ainda que seja uma forma de contato, pode ser irrelevante em termos de formação para o indivíduo. Entretanto, se as obras puderem ser compreendidas como expressão de um tempo, de um cenário político e cultural, então, ao leitor que mergulha em um texto à procura de indícios de uma realidade que ali se mostra como um enigma a ser descoberto, estará aberta a possibilidade de que seja afetado mais profundamente por essa experiência, reconstruindo ou mesmo compondo novas interpretações sobre a sociedade e sobre si mesmo. Segundo Almeida, a literatura, por isso, pode “proporcionar a verdadeira ‘formação cultural’, incentivando a autocrítica e a capacidade de ler, no texto literário, as contradições, filosóficas e sociais, que têm impedido a emancipação” (ALMEIDA, 2009, p. 202).

A formação cultural exige, portanto, mais do que um simples contato com textos literários, com obras filosóficas, com a arte ou com a música. Para que se alcance o valor de uma obra cultural é necessário haver uma preparação espiritual, no sentido de que o indivíduo deve estar apto para

recebê-la em sua completude e não fragmentariamente. Ele deve ter condições de se relacionar com a cultura de um modo mediado, ou seja, de perceber como uma obra se relaciona com o seu tempo, com a história e com a sociedade na qual ela emerge. Dessa forma, o contato com a cultura poderá ter uma expressão mais profunda na compreensão que o indivíduo tem de si mesmo, pois envolverá conceitos com os quais lhe será possível estabelecer conexões entre si e a realidade que o cerca.

Além disso, a experiência necessita de continuidade para que ocorra. Tal continuidade se refere à própria consciência, a qual articula os conteúdos já existentes com as novas relações que vão se estabelecendo. É por isso que a experiência se opõe à fragmentação, à interrupção e até mesmo à falta de memória, a qual caracteriza estados isolados da consciência, em que não ocorre uma síntese necessária para a formação de sentido. Como diz Adorno,

a experiência – a continuidade da consciência em que perdura o não existente e em que o exercício e a associação fundamental uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p. 33).

Na nossa sociedade, em que predomina, então, um modelo de semi-formação associado ao fenômeno de uma pseudocultura impulsionada pela indústria cultural, as condições objetivas para a realização de uma experiência viva com a cultura parecem reduzidas. Como mencionamos anteriormente, a organização da própria sociedade se opõe às exigências da formação. É essa mesma estrutura econômica e social que ampara a formação da consciência e da subjetividade, promovendo, assim, o inverso da formação, justamente na medida em que contribui para a reificação da consciência. Nesse sentido, cabe colocar em questão de que forma se opõe resistência a esses processos, mantendo-se a formação ainda como meta a ser perseguida e cuja realização poderia colocar a sociedade no caminho para a sua emancipação. É claro que essa finalidade não se coloca na obra de Adorno de modo simplista, pois há o reconhecimento de que sem uma mudança objetiva, a emancipação não pode ocorrer (ADORNO, 1995b, p. 121). Contudo, há alguns caminhos que se colocam em relação ao plano

subjetivo e eles apontam para uma prática específica a ser levada a cabo pela educação, por meio de sua proximidade com a filosofia, a qual assume uma responsabilidade pela crítica social.

## 2. Filosofia e experiência

Se levarmos em consideração a ideia de que pensar é um modo de fazer uma experiência intelectual, então, a filosofia possui uma relação direta com a possibilidade da experiência, pois ela pode ser compreendida como uma atividade reflexiva e crítica em relação à realidade. Em termos mais gerais, podemos afirmar que muitas das críticas que Adorno remete à filosofia procuram mostrar como esta acaba por expressar a reificação que está presente na sociedade. A filosofia, ainda que lide com conceitos, não poderia ser uma atividade tão abstrata a ponto de não perceber que tanto a forma como ela opera com os conceitos, quanto estes próprios, são produto de uma certa realidade e momento histórico, os quais devem ser também objeto de crítica e reflexão. Nesse sentido, a filosofia pode ser entendida como uma forma pela qual as experiências dos sujeitos se transportam para a linguagem, adquirem expressão por meio de conceitos e ideias. Quando a realidade nega aos indivíduos a realização de experiências genuínas, também essa opacidade da vida subjetiva aparece na linguagem filosófica. Daí surge a preocupação de Adorno com o elemento mimético e expressivo da filosofia, pois somente na medida em que ele é buscado, como possibilidade de mostrar as formas danificadas das experiências dos indivíduos, que se inicia um processo de resistência à reificação. Como afirma Adorno na *Dialética negativa*, “para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito” (ADORNO, 2009, p. 15). Assim, a filosofia deveria ser uma forma de consciência sobre a necessidade de trazer para a linguagem aquilo que se perde no processo de abstração; deve possibilitar expressão ao particular, pois deste são abstraídas as qualidades que o tornam exemplar de conceito, que o tornam apenas particular em relação a um universal, perdendo, portanto, sua existência e constituição enquanto algo individual. Para fazer justiça ao particular, a dialética é essencial. Como afirma Foster, a dialética negativa “torna visível o sofrimento por trás da unificação coercitiva dos particulares” (FOSTER, 2007, p. 24). Ela é o modo pelo qual o não-idêntico pode ser

expresso na linguagem, pois não exige que o pensamento seja determinante. Segundo Adorno:

a dialética desdobra a diferença entre o particular e o universal, que é ditada pelo universal. Apesar de essa diferença –, ou seja, a ruptura entre o sujeito e o objeto intrínseca à consciência – ser inevitável para o sujeito, e apesar de ela penetrar tudo aquilo que ele pensa, mesmo o que é objetivo, ela sempre acabaria na reconciliação. Essa reconciliação liberaria o não-idêntico, desprendendo-o por fim da compulsão intelectualizada; ela abriria pela primeira vez a pluralidade do diverso sobre o qual a dialética não teria mais poder algum (ADORNO, 2009, p. 14).

O pensamento que se guia pela dialética pode reestabelecer, assim, sua conexão com o objeto sobre o qual se debruça, fazendo com que o não-conceitual também constitua o sentido do conceito. A proposta da dialética negativa é justamente proporcionar uma relação diferenciada entre o sujeito e o objeto, em que o conceito não seja um mecanismo de determinação do particular, mas seu modo de expressão, exigindo, para isso, que também dele faça parte a não-identidade do conceito. Para Adorno, “a filosofia que reconhece esse fato, que extingue a autarquia do conceito, arranca a venda de seus olhos” (ADORNO, 2009, p. 19).

A tarefa e responsabilidade que Adorno confere à filosofia exige dela uma prática diferenciada: necessita ser crítica, autorreflexiva, entregue aos seus objetos, em vez de querer possuí-los. Precisa renunciar à sua necessidade de segurança e de um pensamento que abarque a totalidade. A verdade a que aspira não deve ser resultado da adequação entre proposições e seu conteúdo, mas aquela revelada pelo momento expressivo dos conceitos. Estes têm vida, diz Adorno, e “a tarefa de um tratamento filosófico da terminologia filosófica não pode ser outra coisa que reavivar a vida coagulada nos termos, nas palavras” (ADORNO, 1983, p. 15). Nesse sentido, cabe à filosofia buscar a ligação entre os conceitos e a realidade da qual provém, mostrar o movimento que constitui cada conceito. Ela deve ser crítica, assim, da própria tradição filosófica, mostrando o índice de falsidade presente no pensamento, o qual se revela pela distância com que determinados conceitos foram apresentados ao longo da história sem que se relacionassem apro-

priadamente com os conteúdos que pretendiam expor. Quando os conceitos não expressam adequadamente seus objetos se tornam justamente clichês na filosofia e, por isso, vazios.

Ao longo de sua obra, Adorno critica a filosofia que se restringe a uma atividade de definição de conceitos, que se deixa reduzir a um tratamento identitário preocupada, apenas, com uma formulação fixa e especializada de termos. Ao contrário, a filosofia precisa da dialética para expressar o movimento e o trânsito dos conceitos, para mostrar como eles se constituem a partir de seu outro, do não-conceitual. Ela necessita se abrir ao seu objeto e não determiná-lo por meio de sistematizações. Poderíamos compreender sua tarefa como uma espécie de crítica de sentidos que ao longo da história aparecem sedimentados nos conceitos, mas que precisam ser compreendidos não como se fossem definitivos, antes, como produtos de um tempo e de uma certa realidade que os afeta e os constitui. Adorno associa uma prática filosófica presa às definições com uma concepção equivocada, a saber, de que a verdade só poderia emergir a partir de um pensamento que seja fixo e determinado (ADORNO, 1983, p. 42). Contudo, é essa mesma prática que anula a possibilidade tanto de se compreender os conceitos, quanto de que eles efetivamente se referiram aos objetos, uma vez que se tomados de forma definitiva e permanente, deixam de expressar o trânsito da própria história e as características da realidade em que eles se formaram. Deixam de expressar, portanto, as experiências que deveriam ser justamente seu conteúdo, tornando-se, assim, reificados, tal como critica Adorno na *Terminologia filosófica*:

poder-se-ia dizer que a coisificação ou deterioração da terminologia da linguagem filosófica tem lugar ali onde o pensamento passa por alto da experiência e onde, despreocupadamente, se fixam e se escolhem os termos sem reparar se podemos ou não vincular a eles a experiência em questão (ADORNO, 1983, p. 43).

Desse modo, se o pensamento e o conceito são necessariamente impelidos para a determinação de seu objeto e, com isso, exercem sobre este uma violência, a tarefa de uma filosofia que pretenda resistir à reificação é buscar a reconciliação dessa relação pela expressão daquilo que não se deixa abstrair. Adorno diz que “a filosofia consiste no esforço do conceito para curar as feridas que ele próprio necessariamente inflinge” (ADORNO,

1983, p. 43) e essa cura se alcança por meio do elemento mimético presente na linguagem, ou seja, pela expressão, de tal modo que esta se torna para a filosofia uma necessidade interna. Trata-se, então, de buscar a melhor maneira de apresentar os pensamentos e, por meio dessa exposição adequada, fazer justiça aos objetos que eles pretendem representar. A violência característica do pensamento dá lugar à abertura aos objetos como as fontes primárias que devem colocar os conceitos em movimento. Em outra formulação, essa mesma ideia é desenvolvida na *Dialética negativa* na seguinte passagem:

violentando aquilo sobre o que exerce suas sínteses, o pensamento segue ao mesmo tempo um potencial que aguarda naquilo que está à sua frente e obedece inconscientemente à ideia de ressarcir os fragmentos pelo que ele mesmo perpetrou; para a filosofia, esse elemento não consciente torna-se consciente. O pensamento irreconciliável é acompanhado pela esperança de reconciliação porque a resistência do pensamento ao meramente ente, a liberdade imperiosa do sujeito, também procura obter do objeto aquilo que se perdeu por meio da sua transformação em objeto (ADORNO, 2009, p. 25).

Se essa forma alternativa de estabelecer uma relação com o objeto é possível, isso se deve ao fato de que ainda existe um sujeito capaz de desenvolver uma reflexão sobre seu próprio pensamento. A resistência à reificação exige do sujeito uma postura de crítica ao modo como ele próprio se relaciona com a realidade. E aqui a ideia de “sujeito” deve ser tomada em um sentido forte, como aquele que tem autonomia o suficiente para reconhecer o momento de violência presente nas formas de pensamento e agir no sentido de reparar a injustiça cometida às coisas. É também buscando uma forma mais apropriada de pensar a realidade que se tem a possibilidade, ainda que negativa, de um contato com a verdade. Somente o pensamento capaz de reconhecer a distância existente entre os conceitos e sua realização, de trazer à expressão aquilo que escapa ao conceito, poderia perceber a falsidade da totalidade e, assim, resistir a ela. Como afirma Adorno em uma bem conhecida passagem da *Dialética negativa*,

lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade. Essa segue o ímpeto expres-

sivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado (ADORNO, 2009, p. 24).

A filosofia será a tentativa de traduzir a dor por meio do conceito (ADORNO, 1983, p. 64) e, como diz Adorno na passagem citada acima, essa expressão do sofrimento é condição da verdade que a filosofia pode alcançar. Ela tem a necessidade de se exprimir, de dizer, de trazer para a linguagem a experiência que marca o sujeito, a qual, contudo, nunca é meramente subjetiva, pois apresenta sempre o caráter de mediação. Como argumenta O'Connor (2004, p. 48), a mediação é a marca do conceito de experiência em Adorno, pois mostra que esta tem seu sentido em uma relação que exige reciprocidade entre sujeito e objeto. Este não é concebido, então, simplesmente como determinação conceitual da consciência, ainda que seja por ela apreendido. O objeto é mais do que o pensamento conceitual consegue representar, pois é também um particular, não-conceitual, portanto, não-idêntico aos conceitos que o sujeito constrói a partir dele. E tampouco o sujeito pode ser pensado de forma isolada do objeto, visto que não é uma consciência abstrata, isolada do mundo empírico. O sujeito é mediado pelo contato com seus objetos, constitui-se a partir das experiências que realiza com eles. Ainda que a mediação seja a característica da experiência, o objeto tem uma posição prioritária. Isso porque é necessário que a experiência se dê com objetos que fazem parte de uma realidade empírica, do contrário, seriam apenas uma extensão da consciência subjetiva. Assim, os objetos são a fonte originária da experiência, o “outro” com o qual o sujeito se confronta.

A filosofia, ao buscar a expressão da experiência, recupera sua conexão com o particular, deixando de ser uma atividade meramente abstrata. Se Adorno confere a ela a tarefa de expressar o sofrimento, é porque essa experiência que o sujeito estabelece com o objeto, ultrapassa o âmbito conceitual. Ela é experiência corpórea, sensorial, emocional, algo não passível de representação por conceitos. Assim, quando o pensamento busca o universal, ele acaba deixando para trás a particularidade do objeto que foi justamente a origem da experiência. Tal é o sofrimento que o pensamento causa a seu objeto, pois para trazê-lo à linguagem, necessita despi-lo de tudo o que não se encaixa no esquema conceitual. Como consequência, também a experiência do sujeito que

não reconhece tal violência presente em seu modo de pensar é danificada. Ao negar a não-conceitualidade dos objetos com que se relaciona, nega a condição de possibilidade de uma experiência genuína, pois o sujeito necessariamente se confronta com algo material, algo que não é projeção de seu pensamento e, portanto, só entra numa experiência quando reconhece tal fato, quando reconhece que ele, enquanto sujeito, se transforma em função do contato com o objeto. Em uma passagem bastante esclarecedora, Alves Júnior sintetiza a noção adorniana da expressão do sofrimento:

a expressão do sofrimento aparece, na *Dialética negativa*, como o esforço do pensamento em registrar, através dos conceitos, o que não se deixa captar conceitualmente. A filosofia aparece, nessa perspectiva, como uma atividade propriamente *expressiva*: trata-se da tentativa de manifestar que razão e sujeito são constituídos por uma *materialidade não-representável* (ALVES JÚNIOR, 2007, p. 137).

É precisamente essa característica do pensamento que exige da filosofia um comportamento distinto. Como foi dito anteriormente, a filosofia precisa se libertar de sua compulsão pela verdade como algo que residiria na conformação de um conteúdo a uma proposição. Deve levar em consideração, para essa sua pretensão de verdade, a materialidade da experiência, os sentidos que foram a eles atribuídos ao longo do tempo, aquilo que não pode ser dito por conceitos, mas que deles fazem parte. Essa expressão do não-conceitual é alcançada, na filosofia, por meio do modo como ela apresenta seu objeto. É por isso que Adorno irá afirmar, na *Dialética negativa*, que “para a filosofia a sua apresentação não é algo indiferente e extrínseco, mas imanente à sua ideia. Seu momento expressivo integral, mimético-aconceitual, só é objetivado por meio da apresentação – da linguagem” (ADORNO, 2009, p. 24).

A discussão que Adorno faz sobre esse tema, assim como o modo pelo qual ele escreve seus próprios textos, mostra a preocupação com a importância do momento de exposição do objeto. O cuidado com a expressão, assim, é exigido pela dialética que quer redimir o objeto da violência do conceito. Ao mesmo tempo, é condição necessária para um pensamento apropriado sobre a realidade, que não se perde na sua qualidade de abstração, que renuncia à pretensão de estabelecer a unidade na linguagem: em vez de apontar para a identidade entre os conceitos e o mundo do qual eles se

originam, o pensamento filosófico que opera segundo a dialética negativa, irá denunciar a distância que separa a realidade dos conceitos. É esse o ponto que faz da filosofia uma atividade tão cara à formação, pois tal modo de pensar apresenta, em seu momento de negação, uma força de resistência à reificação. Como bem aponta Zuidervaart,

ainda que a articulação desses temas tenha uma considerável relevância para a epistemologia, para a filosofia da linguagem, para a filosofia da ciência, sua motivação para discuti-los vai além dos limites de tais subdisciplinas filosóficas. Ela reside em uma “experiência filosófica” em que o sofrimento e a necessidade de expressá-lo são tanto inevitáveis quanto obrigatórias (ZUIDERVAART, 2007, p. 61).

Assim, a ideia de que o sofrimento deva ser expresso tem sua importância no momento em que permite ao pensamento exercer a crítica da sociedade, apontando para o modo como esta está organizada e impede ao indivíduo a realização de experiências. Como se comentou anteriormente, o declínio da experiência está relacionado a diversos fatores conectados, desde a estrutura do trabalho própria do sistema capitalista, ao modo como também a vida privada do indivíduo acaba por se conformar a uma lógica baseada na troca e na dominação. Contudo, Adorno reconhece que nem todas as pessoas são completamente absorvidas por essas formas de reificação que se apresentam na sociedade e são justamente essas pessoas, a quem ainda se reserva a possibilidade de fazer experiências, que devem se ocupar da crítica da sociedade. Adorno afirma na *Dialética negativa*:

cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante –, expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade (ADORNO, 2009, p. 43).

Na passagem citada, fica evidente a relação que Adorno estabelece entre uma crítica que procede de um pensamento comprometido com a

compreensão da realidade e de seus males com a expressão da verdade. Essa posição, no entanto, pode ser problemática, pois, como indica Zuidervaart, poderíamos objetar que essa experiência filosófica não pode ser intersubjetivamente provada e, além disso, estabelecer que ela seja condição para o conhecimento soaria elitista e antidemocrático (ZUIDERVAART, 2007, p. 66). Adorno encaminharia a resposta à primeira questão no seguinte sentido – que já conduziria a uma explicação relativa à segunda: essa prova intersubjetiva não seria muito decisiva na medida em que ocorre em uma sociedade que está marcada por distorções das condições da experiência, fato que precisamente implica na impossibilidade de que grande parte dos indivíduos se engaje em uma atividade crítica.

A posição de Adorno faz lembrar uma passagem de seu texto *A filosofia e os professores* da década de 1969 em que ele comenta o exame geral de filosofia realizado no estado de Hessen, na Alemanha, como condição para a docência nas escolas superiores. Nesse escrito, além da crítica à filosofia como disciplina especializada e como atividade profissional, há uma defesa da concepção de formação cultural. Ao avaliar os candidatos, o que se deveria ser posto em questão, segundo Adorno, é sua capacidade de desenvolver uma autorreflexão necessária à prática formativa, o que os caracterizaria como “pessoas de espírito”. Adorno não se exime de um comentário sobre a expressão empregada: “a expressão ‘pessoa de espírito’ pode ser repugnante, mas só nos damos conta de que existe alguém assim a partir de algo ainda mais repugnante, ou seja, o fato de alguém ser uma pessoa sem espírito” (ADORNO, 1995a, p. 54). Quando Adorno atribui aos intelectuais, às “pessoas de espírito” ou aos dotados de formação espiritual, a tarefa de dar voz ao sofrimento, de fazer a crítica da sociedade, está reafirmando o compromisso e a força do pensamento em negar a dominação, os quais assumem um caráter moral na medida em que buscam uma sociedade emancipada. Afirmar que existam “intelectuais” ou “pessoas de espírito” não significa assumir uma posição elitista, ao contrário, falar daqueles que têm a “felicidade” de não estarem integrados ao sistema só é possível mediante a crítica social, ao se compreender a realidade sob a perspectiva do outro, de uma maioria que é injustamente excluída da formação.

Esse compromisso em ser uma espécie de “porta voz” do sofrimento, revela-se igualmente importante na educação. Os “formadores” ou professores, na medida em que cumprem um papel importante no modo como outros sujeitos

são formados, necessitam ser pessoas suficientemente capazes de estabelecer uma reflexão sobre a sociedade em que vivem e na qual sua prática se insere. A autorreflexão é, segundo o pensamento de Adorno, uma condição necessária para que a dominação não seja reproduzida e que, de alguma forma, se possa ainda levar adiante a tarefa do esclarecimento. Se Adorno ressalta a importância do momento expressivo da filosofia, de um certo modo de pensar que não seja simplesmente de dominação do objeto, a fim de que se possa trazer à linguagem também as cisões que marcam os limites da experiência na modernidade, não deixa de relacionar esse comportamento com a atitude que os professores necessitam ter. O exercício filosófico, a capacidade de estabelecer uma relação diferenciada entre sujeito e objeto não é algo abstrato. Eles se mostram no modo como o sujeito se comporta em relação a sua própria atividade. Para Adorno,

se alguém é ou não intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás, é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como a teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, que constitui a essência da filosofia (ADORNO, 1995a, p. 54).

Um pensamento apropriado em relação à realidade é a marca de quem ainda consegue realizar experiências, de quem ainda é capaz de exprimi-las pela linguagem, com um esforço em expressar, também, aquilo que na sociedade aparece como limite para a experiência e torna-a, portanto, inacessível para inúmeros indivíduos. Ademais, cabe a essas pessoas, enquanto “privilegiadas” pelo fato de terem tido acesso à formação, incluírem-se como objeto de reflexão, mostrando que sua posição decorre de condições sociais específicas, as quais podem ser explicitadas justamente pela crítica com a qual estão comprometidas. Tal crítica indica processos e fenômenos característicos da organização social que compelem os indivíduos a um certo comportamento e pensamento em relação à realidade, fazendo com que, de alguma forma, todos sejam influenciados no modo como se relacionam com a cultura, assim como com os demais indivíduos. Devido à formação cultural, alguns provavelmente sofrerão menos as consequências de uma sociedade que se sustenta sobre a dominação, no sentido de que eles ainda podem refletir sobre o modo como as condições objetivas os influenciam. Devem por isso, trazer as contradições dessa sociedade para a

linguagem, mostrando tanto como a crítica ainda é possível, como os âmbitos em que a reificação predomina. Na *Dialética negativa*, Adorno afirma que

não há nada que convenha menos à experiência filosófica do que a soberba elitista. Ela precisa prestar contas sobre até que ponto, de acordo com sua possibilidade no interior da ordem estabelecida, está contaminada por essa ordem e, por fim, pela relação de classes. Na experiência filosófica, as chances que o universal concede aos indivíduos de maneira desordenada voltam-se contra o universal que sabota a universalidade de uma tal experiência (ADORNO, 2009, p. 43).

A posição de Adorno de que a crítica necessita ser feita, como ele próprio afirma, exige mais sujeito (ADORNO, 2009, p. 42). Para se opor à tendência predominante na sociedade, o pensamento tem que evocar seu momento expressivo e operar segundo a dialética, de tal forma que consiga trazer as contradições para o âmbito da linguagem. Nesse sentido, ao pensamento filosófico também é relevante seu momento de afinidade com a estética, como mostraremos a seguir.

### **3. A complementariedade entre a experiência filosófica e a experiência estética**

Na *Teoria estética*, Adorno discute, entre outras coisas, os elementos que constituem as obras de arte e as tornam uma forma de conhecimento e acesso à verdade. No contexto da crítica à razão instrumental, a arte autêntica é compreendida como um refúgio para a verdade. Diferentemente das formas de dominação, na arte se estabelece uma relação diferente entre sujeito e objeto, pois, segundo Adorno, as obras procuram imitar não a natureza, mas o belo natural, tornando-o, portanto, objeto de contemplação, o qual está aquém de uma tentativa de dominação por parte do sujeito (ADORNO, 2008b, p. 114). Assim, o belo natural se apresenta como modelo de algo que não é material de dominação e controle, que pode ser contemplado de forma desinteressada pelo sujeito. Segundo Adorno, “o belo natural é o vestígio do não-idêntico nas coisas, sob o sortilégio da identidade universal” (ADORNO, 2008b, p. 117) e é por esse motivo que ele se torna tão relevante para a arte, pois, ao ser expresso pelas obras de arte, mostram que a reconciliação

entre sujeito e natureza é possível. A arte deverá, então, trazer essa relação alternativa entre sujeito e objeto para o seu interior, tornando possível ao belo artístico a imitação do belo natural. Isso as obras alcançam devido ao seu momento de expressão, veículo para que o espírito da obra apareça. Ela está relacionada ao caráter linguístico da obra, o qual é, sobretudo, mimético. As obras de arte recusam-se a apresentar seu conteúdo discursivamente, por juízos ou conceitos, buscando trazer o não-idêntico à expressão, como algo que aparece na obra e não se conforma aos limites da racionalidade instrumental. Para Adorno, “a arte é plenamente expressiva quanto, através dela, é subjectivamente mediatizado algo de objectivo: tristeza, energia, nostalgia. A expressão é o rosto plangente das obras” (ADORNO, 2008b, p. 173).

Adorno defende que a obra de arte apresenta um conteúdo objetivo. Recusa, assim, as teorias que apelam a uma intenção subjetiva presente na arte ou mesmo a ideia de que o que nelas aparece é projeção do inconsciente do artista. Para Adorno, o sujeito é o instrumento da expressão, mas ele próprio é algo objetivamente mediado e, portanto, traz para a obra de arte um conteúdo – histórico e objetivo – que pode ser interpretado. De acordo com o autor, “só o sujeito vale como instrumento da expressão embora também ele, que se julga imediato, seja algo de mediatizado. “A expressão das obras de arte é o não-subjectivo no sujeito, menos sua expressão do que sua cópia” (ADORNO, 2008b, p. 175). Assim, as obras de arte tem a possibilidade de expressar aquilo que está no sujeito, mas que o ultrapassa, portanto, algo objetivo que será expresso por meio da sua forma. Isso mostra o caráter dialético que adquire a relação entre sujeito e objeto nas obras e que as constitui internamente:

para a obra de arte e, portanto, para a teoria, o sujeito e o objeto constituem os seus próprios momentos; são dialéticos por os componentes das obras – o material, a expressão e a forma – estarem sempre associados dois a dois. Os materiais são elaborados pela mão daqueles de que a obra de arte os recebeu; a expressão objectivada na obra e objectiva em si penetra como emoção subjectiva; a forma deve, segundo as necessidades do objeto, ser elaborada subjectivamente, tanto quanto ela não deve comportar-se de modo mecânico relativamente ao formado. Analogamente à construção de um dado na teoria do conhecimento, o que se apresenta tão objectivamente

impermeável aos artistas, como muitas vezes acontece com o seu material, é ao mesmo tempo sujeito sedimentado; o que segundo a aparência é mais subjectivo, a expressão, é também objectivo de tal maneira que a obra de arte aí se esgota e em si a incorpora; por fim, é um comportamento subjectivo em que se imprime a objectividade (ADORNO, 2008b, p. 253).

Nesse sentido, a arte realiza uma mediação entre sujeito e objeto, entre forma e conteúdo, entre seu momento de expressão e de construção. Por meio do sujeito, ela traz a objectividade social que o constitui. Os conteúdos que procura expressar aparecem na forma artística da própria obra de arte. Ganham expressão quanto maior for o domínio técnico sobre o material artístico, portanto, quanto maior for o equilíbrio alcançado entre esses dois momentos opostos, mimético e racional. O próprio domínio do material traz consigo a marca da história, do desenvolvimento técnico da sociedade, sendo, portanto, expressão da objectividade social. Contudo, ao adquirirem expressão na obra de arte, são comunicados mimeticamente, conseguindo se desprender dos limites da própria racionalidade dentro da qual surgem. O momento de construção da obra de arte permite que haja uma superação da dimensão subjectiva, ainda que esta esteja presente como possibilidade da expressão. O resultado dessa síntese aparecerá na forma da obra de arte: ela realiza, em sua abstração, a negação determinada daquilo que constitui a sociedade ou, como afirma Adorno, “esteticamente, a forma nas obras de arte é essencialmente determinação objectiva” (ADORNO, 2008b, p. 218). Por meio dela, a obra se estrutura internamente, mas sem se desconectar da práxis da qual emerge e da qual retira seu conteúdo. Assim, ela só existe como conteúdo [Inhalt] sedimentado, o qual, por sua vez, traz em si a mediação entre os processos objectivos e subjectivos. Para Adorno, “a sociedade, a determinante da experiência, constitui as obras como seu verdadeiro sujeito” (ADORNO, 2008b, p. 137).

Nas obras de arte, esse equilíbrio entre os elementos miméticos e racionais que torna possível a elas expressarem algo de objectivo se apresentará, contudo, sob uma forma enigmática. Precisamente porque sua linguagem foge ao âmbito da lógica discursiva, o espírito da obra de arte, entendido como sua força ou o próprio interior da obra (ADORNO, 2008b, p. 138), surge através da aparição, liberando os conteúdos objectivos que nela estão presentes. O espírito da obra representa um elemento racional na medida

em que traz a mediação da criação artística subjetiva e aquilo que nela se constitui objetivamente, mas está internamente relacionado a um elemento mimético, pois a forma pela qual ele surge é o enigma, o qual impõe uma necessidade de interpretação. De acordo com a *Teoria estética*,

o espírito das obras artísticas não é conceito, mas é por seu intermédio que se tornam comensuráveis ao conceito. A crítica, ao isolar o espírito a partir das configurações das obras, ao confrontar entre si os momentos e com o espírito que nelas aparece, transforma-se em sua verdade para além da configuração estética. Eis porque a crítica é necessária às obras. No espírito das obras, ela reconhece o seu conteúdo de verdade [Wahrheitsgehalt] ou dele o distingue. Só neste acto, e não através de uma filosofia da arte que a esta ditaria o que o seu espírito devia ser, é que a arte e a filosofia convergem (ADORNO, 2008b, p. 140).

A aparição do espírito da obra relaciona-se, assim, com o teor de verdade<sup>2</sup> (*Wahrheitsgehalt*) que ela porta, o qual necessita da interpretação e crítica filosófica para que seja apreendido. A forma da obra de arte deve ser decifrada para que se reconheça nela a objetivação de conteúdos sociais e históricos. Nas obras se condensa todo um processo histórico que exige uma interpretação, pois ele não aparece de forma imediata e nem por meio de conceitos, embora estes sejam necessários para que tal conteúdo seja apreendido. Aquilo que a obra procura dizer, mas para o qual lhe faltam juízos, é o que se esconde como enigma. Nesse sentido, para desvendar o enigma, o sujeito é compelido a buscar pelo teor de verdade da obra de arte. Como diz Adorno,

apreender o conteúdo de verdade postula a crítica. Nada é apreendido se a sua verdade ou falsidade não for compreendida, e isso é afazer da crítica. O desdobramento histórico das obras pela crítica e a ma-

---

<sup>2</sup> Embora a edição portuguesa da *Teoria estética* utilize a expressão “conteúdo de verdade” para o termo alemão “*Wahrheitsgehalt*”, optou-se, neste trabalho, pela tradução do termo por “teor de verdade”, exceto nos casos em que se usa “conteúdo” para se referir ao conteúdo histórico presente na obra de arte. O termo “conteúdo de verdade” será, no entanto, mantido nas ocasiões em que forem citadas as passagens da edição portuguesa.

nifestação filosófica do seu conteúdo de verdade encontram-se em interação (ADORNO, 2008b, p. 198).

Por meio da crítica imanente da estrutura da obra e da interpretação filosófica será possível apreender aquilo que a obra busca dizer, algo que devido ao modo como ela se configura, está oculto em seu caráter enigmático. Ao mesmo tempo, essa necessidade da crítica exhibe a insuficiência das obras de arte em atingirem algo de objetivo, pois sem a interpretação, o teor de verdade se esgotaria nelas próprias. De acordo com Richter,

se o sentido de uma obra de arte permanece inacessível a toda compreensão lógica, então nenhuma filosofia poderia jamais se referir a tal sentido. Mas se este se revela prontamente, então nenhuma obra de arte seria necessária – uma vez que seu “conteúdo” poderia ter sido afirmado mais facilmente em uma linguagem prosaica, discursiva, que não requer a filosofia para expô-la (RICHTER, 2006, p. 123).

Assim, a filosofia se torna complementar à arte, pois a interpretação tornará possível apreender a verdade trazida pelas obras. As obras de arte autênticas tem a possibilidade de fazer a crítica da sociedade na medida em refletem a falsidade desta. Não fazem tal denúncia, porém, imediatamente, por isso é tarefa da crítica buscar na estrutura da obra, em sua forma estética, o modo pelo qual a obra se relaciona com a sociedade. Para Adorno, “o conteúdo de verdade das obras de arte não é algo de imediatamente identificável. Assim como ele é conhecido só mediatamente, é mediatizado em si mesmo” (ADORNO, 2008b, p. 199). As obras de arte que alcançam a expressão de um teor de verdade são aquelas que conseguem dizer algo sobre a sociedade por meio de sua forma, que conseguem trazer o não-idêntico à expressão e, assim, mostrar a verdade da falsa consciência. Tal é o motivo pelo qual o teor de verdade está velado sob o enigma, pois nenhum conteúdo é referido diretamente pela obra. Não se trata, portanto da obra de arte ser uma fotografia do real, antes, devem refletir de modo mediado esse reflexo.

Como trabalham com um material histórico, trazendo a objetividade social para sua forma por meio da criação artística subjetiva, as obras de arte são sociais. Porém, necessitam se contrapor à realidade, recusando-se a cumprir uma função social e desenvolvendo-se apenas segundo uma di-

nâmica interna, o que as torna autônomas em relação à sociedade. Adorno concebe as obras de arte com esse duplo caráter, o qual será, precisamente, a possibilidade de que elas contenham em si um potencial negativo que as torna críticas da realidade. Tal negação não é completa, pois algo da sociedade sempre estará contido na obra de arte como parte de sua organização, seja na presença dos materiais usados, seja no domínio técnico ou de forma mediada na criação artística. Contudo, ela opõe resistência à sociedade na medida em que não se subordina aos fins da autoconservação, em que se mostra inútil à sociedade por não se encaixar nos esquemas de dominação predominantes. Por isso mesmo é que Adorno faz crítica à arte engajada, a qual pretende comunicar algo diretamente. A arte autêntica, ao contrário, mostra a negação da sociedade em sua forma. Como diz Adorno, “socialmente decisivo nas obras de arte é o que a partir do conteúdo se exprime nas suas estruturas formais” (ADORNO, 2008b, p. 345). É nesse processo que o teor de verdade pode ser reconhecido, pois ele é o que aparece na obra como “essência coletiva” (ADORNO, 2008b, p. 202).

É essa busca pelo teor de verdade que aproxima a arte e a filosofia, pois ambas terão como ponto de contato um conteúdo objetivo que pode ser trazido à reflexão. Para que o teor de verdade seja apreendido, a crítica deverá interpretar a obra de arte. Segundo Adorno, “o conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objectiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se através da reflexão filosófica” (ADORNO, 2008b, p. 197). Contudo, não se trata de uma busca pela “compreensão” da obra de arte, pois o enigma se refere ao teor de verdade que ela exhibe e não a sua composição (ADORNO, 2008b, p. 197). Considerar as obras de arte em termos de compreensão seria reduzir a experiência que temos diante delas, como se elas fossem algo fixo, sujeito a um esgotamento de sentido e a uma adequação a juízos. Também se torna problemático “compreender” as obras de arte se considerarmos que elas têm como característica o caráter enigmático, que se subtrai, justamente, à compreensão. Antes, esta teria que ser uma espécie de experiência daquilo que não pode ser compreendido, pois não é o caso de se encontrar uma resposta ao enigma que a obra apresenta, já que, como Adorno diz, “não há enigma a resolver, trata-se apenas de decifrar sua estrutura, e tal é a tarefa da filosofia da arte” (ADORNO, 2008b, p. 189). Ainda que ele também afirme na passagem já citada que o teor de verdade é a resolução

do enigma, isso não significa que haja uma resposta definitiva àquilo que se esconde na obra de arte, pois mesmo quando há a interpretação da forma artística, quando há aquela tentativa de decifrá-la, tal ação não dissolve o enigma. Este permanece como característica da obra de arte a cada nova experiência que dela se tem, a cada nova tentativa de compreensão que o sujeito é levado a fazer.

A experiência da arte proporciona ao sujeito um sentimento de admiração perante o enigma, ao qual ele se inclina na tentativa de encontrar uma resposta. Para isso, é necessário experienciar o próprio processo que constitui a obra, a história que nela se sedimenta por meio da sua forma, algo para o qual se impõe como necessidade o conhecimento técnico e da tradição. De acordo com a *Teoria estética*, “a técnica possui carácter chave para o conhecimento da arte; só ela conduz a reflexão para o interior das obras; certamente, só possui aquele que fala sua linguagem. “A técnica é a figura determinável do enigma nas obras de arte” (ADORNO, 2008b, p. 322). Isso faz com que a experiência do carácter enigmático que alguém não familiarizado com a arte realiza seja diferente daquela de um indivíduo que possui um conhecimento técnico, ou seja, o enigma aparece como tal somente ao sujeito que tem contato com a tradição na qual a obra se insere. Para Adorno, a experiência estética não é nem intuitiva, nem imediata. Como ele afirma na *Teoria estética*, “a pura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição” (ADORNO, 2008b, p. 112). Isso implica que o sujeito tenha uma espécie de comportamento mimético em relação à obra, acompanhando seu processo imanente, seu movimento próprio, de tal modo que a experiência estética torna-se, assim, um entregar-se à própria obra. Neste caso, percebemos que as obras de arte adquirem uma posição prioritária na relação com o sujeito, pois elas são contempladas no que são em si, conteúdo e história sedimentada, os quais são apreendidos pelo sujeito não por meio de conceitos, mas da expressão, de uma linguagem mimética que compele o sujeito à reflexão, ao espanto e à admiração perante as imagens enigmáticas que percebe. Nesse sentido, Adorno diz que:

o conhecimento adequado do elemento estético é a realização espontânea dos processos objectivos que, em virtude das suas tensões,

ocorrem no seu interior. No plano genético, o comportamento estético deveria exigir na infância a familiaridade com o belo natural, de cujo aspecto ideológico se afasta para o salvar na relação com os artefactos (ADORNO, 2008b, p. 112).

A relação com o belo natural se torna importante na medida em que permite ao sujeito experienciar um objeto de forma desinteressada, sem querer determiná-lo ou dominá-lo. Ela não se inscreve, portanto, no contexto da racionalidade instrumental e renuncia aos fins de autoconservação. É precisamente essa experiência que deveria ocorrer entre o sujeito e a arte, a qual exige uma atenção, compele o sujeito em sua direção, mas apenas enquanto imagem, aparência que mimetiza, na forma estética, conteúdos objetivos, os quais possibilitam ao sujeito um conhecimento mediado da realidade. Como diz Adorno, “quem tem perante a arte esta relação genuína, na qual ele próprio desaparece, não considera a arte como um objecto; a privação da arte ser-lhe-ia insuportável” (ADORNO, 2008b, p. 29), pois para quem consegue estabelecer uma relação diferenciada com a arte, não orientada pela busca de prazer, portanto, desinteressada, reconhece nas obras de arte uma existência própria, admira-se e se deixa provocar, respondendo à exigência que elas impõem de serem interpretadas. Ao defender que a arte é imitação do belo natural, Adorno chama a atenção justamente para essa compulsão que a arte exerce sobre o sujeito, revelando a prioridade do objeto na experiência subjetiva: “ele [o belo natural] é percebido ao mesmo tempo como algo de compulsivamente obrigatório e como incompreensível, que espera interrogativamente a sua resolução” (ADORNO, 2008b, p. 114), comportamento este que se transfere para a arte.

Além disso, Adorno recusa que a experiência estética possa ser considerada intuitiva, pelo menos não no sentido de que algo seria percebido imediatamente, pois o que é apreendido na experiência é algo espiritual, portanto, necessita de alguma forma de mediação. Ainda que não faça uso dos conceitos, a arte deles necessita, pois é na interpretação de seu teor de verdade que ela se completa como algo objetivo. Considerá-la intuitiva em função do seu elemento mimético, seria desprezar a dialética que nela se faz presente, pois nas obras de arte tal elemento sempre aparecerá entrelaçado com outro, racional. A exigência que a arte impõe de que seja interpretada, de que sua estrutura seja decifrada, implica uma mediação que não pode dispensar os conceitos, embora eles próprios não constituam as obras de

arte. Como diz Adorno, “a arte, enquanto essencialmente espiritual, não pode ser puramente intuitiva. Deve também ser sempre pensada: ela própria pensa” (ADORNO, 2008b, p. 156). A estrutura das obras, a qual representa no plano da forma um domínio de técnicas e de material artístico, exige que sua estrutura seja compreendida e que seu processo de construção imanente seja analisado. De acordo com Adorno,

a sua estrutura interna, que obedece sempre a uma lógica imanente, o que elas se tornaram em si, não é atingido pela pura intuição; e o que nelas se apreende intuitivamente é mediatizado pela sua estrutura; contrariamente a esta, o seu carácter intuitivo é inessencial e toda a experiência das obras de arte deve ultrapassar o seu elemento intuitivo (ADORNO, 2008b, p. 156).

Como foi dito anteriormente, a experiência estética pressupõe um conhecimento técnico, tanto do desenvolvimento formal da obra, quanto da tradição em que ela se insere. Ela procura apreender o processo a partir do qual a obra de arte surge. Tal processo inclui a história, traz a sociedade para dentro da obra, refletindo-a por meio de sua estrutura. Como sustenta Adorno em outra passagem,

a obra de arte é mediatizada, quanto à história real, pelo seu núcleo monadológico. A história pode chamar-se o conteúdo das obras de arte. Analisar as obras artísticas equivale a perceber a história imanente nelas armazenada (ADORNO, 2008b, p. 135).

Adorno também fala das obras como uma espécie de “historiografia inconsciente de si mesma da sua época” (ADORNO, 2008b, p. 277), pois refletem por meio da elaboração da sua forma um determinado momento histórico. Este auxilia, inclusive, a recepção da obra, pois quanto mais próximo o sujeito está no tempo da obra que contempla, mais condições ele tem para interpretá-la. Contudo, não é a distância histórica o elemento que determina a apreensão do teor de verdade das obras. Antes, este se torna possível por meio da crítica filosófica. Como se pode observar, portanto, a experiência estética se completa quando lhe é acrescida a interpretação, a crítica imanente de sua forma. Em uma passagem da *Teoria estética*, Adorno

afirma que “involuntariamente e à margem da consciência, o contemplador assina um contrato com a obra, para se lhe ajustar e a fazer falar” (ADORNO, 2008b, p. 117). Ele mostra, novamente, a necessidade da filosofia para auxiliar a arte a dizer o que ela quer dizer: “a arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo” (ADORNO, 2008b, p. 116).

As próprias obras de arte, segundo Adorno, só se finalizam quando seu teor de verdade é apreendido. Na *Teoria estética*, Adorno afirma: “mas se as obras acabadas só se tornam o que são porque o seu ser é um devir, então elas são remetidas para as formas em que aquele processo se cristaliza: a interpretação, o comentário, a crítica” (ADORNO, 2008b, p. 294). Por isso, podemos pensar que a experiência estética é um primeiro momento da aproximação com a obra de arte, mas que ela não se esgota, como se disse anteriormente, em uma relação intuitiva, ao contrário, deve ultrapassá-la e se constituir como crítica que busca o teor de verdade. De acordo com a *Teoria estética*,

sem proferirem juízos, as obras de arte indicam, de certo modo com o dedo, o seu conteúdo sem que este se torne discursivo. A reação espontânea do receptor é mimese da imediatidade deste gesto. No entanto, as obras não se esgotam nele. A posição que, mediante o seu *gestus*, esse lugar ocupa serve de fundamento, uma vez integrado, à crítica: saber se o poder do *ser assim e não de outro modo*, cuja epifania tais instantes da arte têm visado, é índice da sua própria verdade. A experiência plena, desembocando no juízo sobre a obra desprovida de juízo, exige a decisão a seu respeito e, por conseguinte, o conceito (ADORNO, 2008b, p. 368).

É nesse sentido que Adorno irá identificar a experiência estética com uma experiência filosófica: “a genuína experiência estética deve tornar-se filosofia ou, então, não existe” (ADORNO, 2008b, p. 202). Pelo teor de verdade que a obra procura expressar, portanto, algo de objetivo, ela reclama uma universalidade que faz a arte e a filosofia convergirem. A sociedade se apresenta, para ambas, como ponto comum ao qual seu conteúdo se refere. Na arte, ela aparece como imagem, na qual o coletivo emerge a partir da criação artística subjetiva. A filosofia, enquanto atividade reflexiva que busca pensar a sociedade, irá encontrar na arte uma possibilidade de crítica da realidade, com a particularidade de exercê-la

sobre um objeto já mediado em si, não-conceitual, portanto, buscando uma verdade também a partir de uma relação que envolve mimesis e racionalidade, sem que o sujeito exerça um domínio sobre seu objeto. Na arte, o objeto tem prioridade não porque “predomina”, mas porque a constitui, porque é o outro que ela contém. Para Adorno, “o primado do objecto só se afirma esteticamente no carácter da arte como historiografia inconsciente, anamnese do subterrâneo, do recalcado e do talvez possível” (ADORNO, 2008b, p. 389). Se a relação com a arte exige, justamente, o reconhecimento de tal prioridade, a filosofia, que na *Dialética negativa*, é chamada a modificar sua relação com seu objeto, encontra na arte não apenas uma possibilidade de crítica, mas um modelo para um comportamento mimético.

Assim, também a arte complementa a filosofia na medida em que lhe serve como modelo para essa relação diferenciada entre sujeito e objeto, uma relação orientada pelo equilíbrio entre mimesis e racionalidade, em que a expressão permite que o não-idêntico seja trazido à linguagem e, dessa forma, que a racionalidade não seja um modo de dominação do objeto. Entretanto, arte e filosofia não podem ser confundidas, pois a linguagem de cada uma é diferente, tendo a última a especificidade de não poder renunciar aos conceitos. Contudo, seu comportamento em relação ao objeto pode ser semelhante, tal como Adorno indica na *Dialética negativa*:

a filosofia que quisesse imitar a arte, que quisesse ser por si mesma obra de arte, arriscaria a si mesma. Enquanto para a filosofia precisamente a sua relação com o heterogêneo é temática, ela postularia a pretensão de identidade: a pretensão de que o seu objeto imergisse nela, assinalando ao seu modo de procedimento uma supremacia à qual o heterogêneo se anexaria como material a priori. Arte e filosofia não têm o seu elemento comum na forma ou no procedimento configurador, mas em um modo de comportamento que proíbe a pseudomorfose. As duas permanecessem incessantemente fiéis ao seu próprio teor através de sua oposição; a arte, na medida em que se enrijece contra as suas significações; a filosofia, na medida em que não se atém a nenhuma imediatidade (ADORNO, 2009, p. 21).

Além disso, podemos destacar outra aproximação que torna a arte e a filosofia complementares, tendo como um ponto de contato a ideia de

formação. Aqui cabe ressaltar que a ideia de formação não é um terceiro elemento comum entre arte e filosofia, mas sim interno a elas, expressando precisamente a ideia de mediação defendida por Adorno. Dessa maneira, a ideia de formação não é uma abstração que se eleva a partir das concepções de arte e de filosofia, mas um elemento que constitui a ambas. Como diz Foster,

o que relaciona dois elementos não pode ser considerado como um conector, como uma “terceira coisa” separada que ambos têm em comum. Os elementos se iluminam mutuamente pelas interações que mantém um com o outro, mais que por figurarem como exemplares da característica generalizada (FOSTER, 2007, p. 18).

Nas seções anteriores, procuramos mostrar como a experiência filosófica se mostra necessária no processo formativo, pois para que o sujeito possa se constituir como autônomo, exercendo uma atividade reflexiva, crítica e oposta à reificação, é preciso que altere o modo como se relaciona com seu objeto. Tal é a proposta adorniana de uma maneira de se comportar intelectualmente que apresente um elemento mimético a fim de que o não-conceitual possa ser expresso na linguagem. A possibilidade de se relacionar com o não idêntico, permite ao sujeito uma relação que foge ao contexto da racionalidade instrumental. Ele se abre a uma nova experiência com a realidade, visualizando uma posição de liberdade para si na medida em que sua experiência em relação ao objeto já não se torna prejudicada pelo processo de abstração. De acordo com Adorno, “por momentos, o eu percebe realmente a possibilidade de deixar atrás de si a autoconservação sem, no entanto ter suficiente energia para realizar essa possibilidade” (ADORNO, 2008b, p. 369). O sujeito sente o potencial da arte como se ele estivesse realizado, reconhecendo nela um estado reconciliado. É por meio desse comportamento que o pensamento consegue se aproximar de forma mais verdadeira da realidade, opondo-se à reificação, portanto, contribuindo com a formação da consciência.

Tal comportamento ocorre na arte, a qual pode ser compreendida também como formação da consciência e, nesse sentido, ela se configura como *práxis* (ADORNO, 2008b, p. 366). Na medida em que seu teor de verdade é apreendido por uma experiência estética genuína, o sujeito é capaz de conhecer algo da realidade por uma via alternativa que envolve a linguagem mimética. Mas a arte

não deixa de ser, contudo, racional, pois sua estrutura é constituída a partir da mediação de conteúdos históricos e objetivos, os quais se sedimentam na forma estética da obra. Dessa maneira, ela proporciona a reflexão sobre a sociedade, podendo indicar os momentos de falsidade que nesta se apresentam. A *práxis* envolvida na arte, porém, não implica em uma transformação da sociedade senão por um caminho muito indireto, pois seu potencial está no gesto que aponta para uma outra sociedade, reconciliada. Por ser aparência e por trazer em si a imagem de algo que não existe socialmente, ela é utopia e, assim, denuncia a distância entre o que existe como imagem e sua impossibilidade concreta de realização. Também é *práxis* porque, de modo dialético, recusa a própria prática, opondo-se a qualquer função social. Como diz Adorno, “se o seu conteúdo se move em si mesmo, se não permanece idêntico, então as obras de arte objectivadas tornam-se, na sua história, comportamentos práticos e viram-se para a realidade. A arte é aqui uma só coisa com a teoria” (ADORNO, 2008b, p. 363).

A atitude do sujeito perante a obra de arte, uma vez que não se orienta pela fruição, tampouco é de passividade, pois a arte reclama uma postura reflexiva. Adorno afirma que “quanto mais se compreendem as obras de arte, tanto menos se saboreiam” (ADORNO, 2008b, p. 29), uma vez que em uma sociedade marcada pela reificação, a objetivação que aparecerá nas obras de arte terá que conduzir o sujeito a um desconforto. Justificam-se, assim, todos os elogios que Adorno remete, por exemplo, a Kafka ou Beckett, cujas obras são, precisamente, momentos de abalo e estremecimento, perante as quais o indivíduo é levado a questionar-se, a perceber o absurdo que, na forma, expressa a falta de sentido da própria realidade. O sujeito é chamado pelas obras de arte a pensar, interpretar, buscar dissolver o enigma que elas escondem. Esse movimento que ocorre no sujeito, então, pode ser um impulso em direção à transformação da sociedade. Na *Teoria estética*, Adorno sustenta que “pela afronta às necessidades dominantes, pela mudança de iluminação do que é familiar, a que tendem, as obras de arte correspondem à necessidade objectiva de uma transformação da consciência que poderia mudar-se em modificação da realidade” (ADORNO, 2008b, p. 366).

Diferentemente de um conhecimento conceitual que o sujeito pode ter pela teoria, na arte é seu corpo que também percebe, sua emoção é movimentada pela reflexão e, assim, os impulsos miméticos presentes na arte contribuem para um conhecimento mais completo, não fraturado pelos limites da racionalidade. Para Adorno,

a sobrevivência da mimese, a afinidade não-conceptual do produto subjetivo com o seu outro, com o não estabelecido, define a arte como uma forma de conhecimento e, sob este aspecto, como também “racional”. Pois aquilo a que responde o comportamento mimético é o *telos* do conhecimento, que ele simultaneamente bloqueia mediante as suas próprias categorias (ADORNO, 2008b, p. 89).

Na arte, os conteúdos se encontram liberados pela expressão. Se o pensamento identificante é sempre uma dominação de seu objeto, na arte este pode ser expresso em sua integralidade, recebendo da crítica um tratamento conceitual que irá completar o conhecimento que surge na experiência estética do sujeito. Pela objetividade que a obra apresenta, a experiência estética não pode ser caracterizada como meramente subjetiva, ainda que seja particular. Ela é uma forma de acessar um teor de verdade, um conteúdo que pode expressar uma verdade ou falsidade sobre a realidade. Cada indivíduo, em seu contato com a obra, pode experimentar algo diferente, mas isso não desfaz nem relativiza o conteúdo que nela se apresenta. Como afirma Adorno, “a experiência da arte enquanto experiência da sua verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjectiva: é a irrupção da objectividade na consciência subjectiva” (ADORNO, 2008b, p. 368). Ademais, é interessante observar que Adorno confere à arte a possibilidade de um conhecimento da realidade como um conhecimento social que nela se apresenta, mas não como imitação, nem como cópia, antes, como algo que aparece na sua própria estrutura. Daí a arte ser um meio alternativo de conhecimento em que a mimesis tem um lugar fundamental, pois o carácter expressivo das obras permite que a realidade as componha formalmente. Podemos encontrar na *Teoria estética* a passagem relativa a essa ideia:

certamente, a arte, enquanto forma de conhecimento, implica o conhecimento da realidade e não existe nenhuma realidade que não seja social. Assim, o conteúdo de verdade e o conteúdo social são mediatizados, embora o carácter cognoscitivo da arte, o seu conteúdo de verdade, transcenda o conhecimento da realidade enquanto conhecimento do ente. A arte torna-se conhecimento social ao apreender a essência; não fala dela, não a copia ou imita de qualquer modo. Fá-la aparecer contra a aparição, mediante a sua própria complexão (ADORNO, 2008b, p. 388).

O elemento formativo presente tanto na arte, quanto na filosofia, emerge, então, com a possibilidade de apreender o teor de verdade, proporcionando ao indivíduo uma compreensão mediada da realidade, a qual é, por sua vez, baseada em uma relação diferenciada entre sujeito e objeto. A experiência estética se mostra formativa por ser um momento que exige o sujeito, no sentido forte do termo, alguém que reage à obra, que nela reconhece possibilidades de uma outra realidade, tanto por ser a própria obra um exemplo de uma relação equilibrada entre razão e mimesis, quanto pelas imagens que ela suscita, imagens de reconciliação da natureza com o espírito. A filosofia complementa a arte ao oferecer a ela os conceitos por meio dos quais o teor de verdade contido nas obras será expresso. Ao mesmo tempo, a filosofia aprende com a arte a se comportar de um modo não violento com seus objetos, incorporando em sua atividade elementos miméticos que podem ser equilibrados com seus momentos racionais. Ambas, pela sua organização interna e pela possibilidade que conferem ao sujeito de se relacionar com a realidade, são dotadas de um potencial formativo, o qual emerge na experiência estética e filosófica. Nesse sentido, podemos interpretar a afirmação de Adorno de que “a filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico” (ADORNO, 2008b, p. 201) segundo a ideia de que o teor de verdade que se busca na obra coincide com aquilo que também a experiência intelectual – filosófica – busca, ou seja, a crítica da sociedade, crítica esta que se impõe como necessária na medida em que se torna a possibilidade de denunciar a falsa consciência e apontar para um estado de reconciliação.

## Referências

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação para quê. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2., ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Lectures on negative dialectics*. Cambridge: Polity Press, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Teoria da semiformação*. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

\_\_\_\_\_. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Terminologia filosófica*. Tomo I. Tradução de Ricardo Sanchez Ortiz de Urbina. Madrid: Taurus Ediciones, 1983.

ALMEIDA, J. de. O sobrinho e o doutor: cenas da dialética da formação. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Experiência formativa e emancipação*. 1., ed. São Paulo: Nankin, 2009. p. 187-202.

ALVES JUNIOR, D. G. A restituição do corpo na teoria estética, *Artefilosofia*. Ouro Preto, n. 3, p. 137-143, Jul. 2007.

FOSTER, R. *Adorno: the recovery of experience*. New York: State University of New York Press, 2007.

O'CONNOR, B. *Adorno's negative dialectic: philosophy and the possibility of critical rationality*. London: The Mit Press, 2004.

RICHTER, G. Theory and nonpropositional truth content in Adorno, *New German Critiquen*. n. 97, p. 119-135, 2006. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/27669157>>. Acesso em: 10/02/2014.

ZUIDERVARRT, L. *Social philosophy after Adorno*. New York: Cambridge University Press, 2007.  <<<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511618970>>>

Data de registro: 26/02/2014

Data de aceite: 22/10/2014

## RESENHA

### **A EDUCAÇÃO COMO UMA IDEIA DA RAZÃO DALBOSCO, C. A. *KANT & A EDUCAÇÃO*. SÃO PAULO: AUTÊNTICA, 2011. 125 P.**

*José Fernandes Weber\**

Em “Kant & a Educação”, Cláudio Dalbosco explora os vínculos entre filosofia e educação na obra de Kant. A proposta é, no mínimo, polêmica, pois aborda um filósofo que, rezam as interpretações convencionais, pouco teria a dizer à educação, pelo simples fato de Kant ser um filósofo genuíno, sistemático e, por isso mesmo, seus interesses situar-se-iam bem acima das “meras questões educacionais”. Ou seja, seria justamente pelo fato de Kant ser um filósofo sistemático que dar-se-ia a disjunção entre o seu labor reflexivo-sistemático e um interesse mais intensivo pela educação. O fato de Kant ter demonstrado algum interesse pela educação, pois foi professor, e ministrou cursos sobre Pedagogia, não alteraria em nada o diagnóstico, pois tratar-se-ia meramente de um empenho secundário, não propriamente filosófico: de fato um livrinho interessante, porém, incomparável com as suntuosas elaborações sistemáticas das críticas.

O maior mérito da obra de Dalbosco consiste em mostrar a parcialidade de tal interpretação, senão o seu equívoco, por meio da demonstração de que há indícios suficientes, na própria filosofia crítica de Kant, para afirmar que a educação pode ser concebida como “ideia da razão”, e que a preocupação com a educação, manifesta no escrito *Sobre a pedagogia*, apenas corrobora, num *locus* mais restrito, aquilo que já se encontra fundamentado nos textos sistemáticos. Ou seja, são “razões sistemáticas” (p. 12), identificáveis no próprio conjunto da filosofia crítica kantiana, e não razões secundárias, que permitem defender que, em Kant, a educação é uma “ideia da razão”. Tal possibilidade interpretativa supõe considerar a filosofia prática e a liberdade moral como o núcleo da filosofia kantiana, o que supõe, também, dar

---

\* Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Filosofia e do PPGFil da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail*: jweber@uel.br

destaque a textos tradicionalmente considerados menores, tais como, *Sobre a pedagogia*. Isso, contudo, não implica em simplesmente dar destaque a este texto, por meio de uma valorização desproporcional à sua importância, caso fosse considerado isoladamente, recurso bastante habitual nas defesas da importância da educação no pensamento de Kant, porém, de alcance hermenêutico limitado, e sim, situá-lo no âmbito do próprio projeto crítico.

O objetivo da obra é, nas palavras do autor, defender

a tese de que há um fio condutor que cruza a filosofia sistemática de Kant, que o conduz da investigação transcendental das condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos para a educação como ideia da razão, passando pelas condições de possibilidade da ação moral e da experiência estética (p. 38).

Isso o levará a mostrar “em que sentido a investigação transcendental do conhecimento deixa um espaço aberto para um emprego ampliado da razão e, com isso, não só referente aos problemas morais, mas também formativo-educacionais” (p. 38-39). Embora os componentes dessa tese sejam somente apresentados em sua integralidade nos capítulos III, IV e V, as condições sistemáticas de possibilidade para a sua enunciação são construídas no capítulo II, por meio da apresentação da revolução operada por Kant no domínio da metafísica.

A filosofia crítica transcendental está toda contida na seguinte pergunta: como são possíveis juízos sintéticos *a priori*? Ou, dito de outro modo: “em que termos é possível fazer um emprego objetivamente válido dos conceitos puros do entendimento para o mundo da experiência” (p. 51)? O conhecimento possível, para entes racionais finitos, não pode ultrapassar os domínios da experiência, embora a experiência não seja condição suficiente para explicá-lo. Em síntese, Kant

chega ao resultado de que é possível um uso legítimo dela (da razão) porque o sujeito cognoscente dispõe de uma estrutura transcendental constituída, ao lado da sensibilidade, pelo espaço e pelo tempo e, do entendimento, pelos conceitos puros, que operam como condições de possibilidade da experiência. Ou seja, são essas condições que tornam a experiência possível e também são elas que limitam o emprego teórico da razão pura (p. 53).

Seria, então, a *Crítica da razão pura* uma “teoria transcendental do conhecimento” (p. 54)? Não somente, responde Dalbosco, pois,

além das faculdades transcendentais do conhecimento, além da sensibilidade e do entendimento, há a razão (*Vernunft*), em sentido amplo. Agora se somam às intuições (*Anschauunge*) e aos conceitos (*Begriffen*) também as ideias (*Ideen*) da razão pura (p. 54).

Essa passagem é decisiva para toda a argumentação de Dalbosco, diria que ela constitui o núcleo do seu argumento. O que é uma ideia? Segundo o autor, ideia é “tudo aquilo que não possui um objeto congruente na experiência” (p. 55). Por isso, “rigorosamente falando, as ideias não podem ser objeto de conhecimento, mas sim de pensamento. Se não podemos conhecer o que vai além de uma experiência possível, podemos ao menos pensá-lo” (p. 55).

No âmbito desta distinção, é possível justificar um discurso a respeito das ideias de imortalidade, liberdade, Deus e humanidade, após a restrição operada pela filosofia transcendental, pois, embora não possam ser conhecidas, pois não constituem índice de uma experiência possível, ainda assim podem ser pensadas. Problemas metafísicos, morais e pedagógicos são ideias que podem ser pensadas, embora nenhum ente racional finito tenha experiência da alma, do sumo bem ou da humanidade, por exemplo. Esse modo de conceber amplia o papel do filósofo, ao qual não cabe mais apenas a “justificação transcendental do conhecimento, mas também pensar sobre questões que vão além da conexão entre intuição e conceito” (p. 56). A partir desta perspectiva a educação aparece comprometida com a via da moralização da humanidade, razão pela qual, após apresentar as razões sistemáticas pelas quais é possível compreendê-la como uma “ideia da razão” (capítulo II), o capítulo III tratará da questão da moralidade.

O uso teórico da razão pura deixa um “lugar vazio (*leerer Platz*)” (p. 57), pois, “ao limitar o emprego teórico da razão pura, o *noúmeno* deixa um lugar vazio, um espaço aberto, para outros possíveis empregos dessa. Esse espaço vazio vai sendo preenchido progressivamente por Kant” (p. 59-60). Com a distinção entre fenômeno e *noúmeno*, Kant amplia o emprego da razão pura, não o restringindo somente ao conhecimento *a priori* de objetos, garantindo também legitimidade ao emprego moral, estético e pedagógico da razão. É a partir deste momento, que a tese da educação como ideia da razão passa a ser considerada mais diretamente.

Para tal, Dalbosco seleciona uma noção importantíssima da primeira crítica que define liberdade transcendental como “a capacidade de começar por si mesmo um evento”. Essa definição é importante por duas razões pontuais: 1º: por ela compatibilizar liberdade e natureza, ao mostrar que ambas dizem respeito a dois modos distintos de considerar a mesma ação no sujeito (o caráter empírico e inteligível da ação); 2º: por garantir, não apenas a justificação transcendental para o sentido da ação livre, na medida em que “fica garantida a possibilidade do sujeito agente de iniciar por si mesmo um novo evento no mundo, mesmo sabendo que vive diante das leis naturais” (p. 64), mas também por apontar para o ideal de formação autônoma do indivíduo, pois, a divisa kantiana de propiciar condições ao educando de pensar por conta própria, “assenta-se no pressuposto de que ele é livre no ‘sentido forte’, ou melhor, de que pode fazer por si mesmo, e a qualquer momento, um novo começo no mundo” (p. 64).

Disso emerge não apenas uma instigante leitura não convencional sobre o significado da educação na obra de Kant, mas também da sua teoria moral, pois, de acordo com o autor, a aridez e a abstração do pensamento kantiano possuem um significado prático profundo, com desdobramentos morais e pedagógicos inerentes (p. 66). De tais desdobramentos, cabe destacar aqueles em que a teoria moral guarda proximidade flagrante com temas/problemas pedagógicos, quais sejam: 1º: a consciência da subordinação da vontade à lei, o sentimento de respeito à lei moral, única garantia para uma ação moral,

não se forma repentinamente para uma vontade que não é boa absolutamente e que, portanto, é imperfeita. Tal vontade precisa ser formada progressivamente, e sua formação deve começar na infância, período no qual, segundo Kant, se desenvolvem os primeiros germes da moralidade (p. 70).

Ou seja, na leitura de Dalbosco, o “núcleo duro da moralidade” está vinculado com o aspecto central da disciplina na formação da criança (p. 70); 2º: a interpretação da teoria moral kantiana a partir da tese da “fragilidade humana” – apontada por Kant: a) na tese da “sociabilidade insociável”; b) na afirmação de que o ser humano é um ser racional sensível com vontade imperfeita e que age motivado por inclinações e desejos particulares; c) atitude intelectual solipsista, denominada de arrogância e de presunção, defendida

por Dalbosco, permite-lhe extrair, diferentemente da leitura tradicional, uma consequência positiva para a teoria moral e pedagógica, a saber, se o ser humano é frágil, por todas as razões acima apontadas, cabe-lhe “uma postura humilde de respeito recíproco” (p. 75), com o que se desfaz, tanto a imagem da onipotência humana, quanto a imagem de que Kant, em sua teoria moral, é um mero formalista despótico; 3º: a segunda fórmula do imperativo categórico (tomar a humanidade como um fim em si mesmo) aparece para dar conta, não apenas de uma formalização (moral da obrigação), mas, associada ao “problema da fragilidade humana e da insociável presunção dela decorrente” (p. 75), e instaura uma exigência formativa na medida em que a “consciência dessa fragilidade como constitutiva do ponto de vista moral da humanidade como fim é resultado de um processo formativo” (p. 76); 4º: a fórmula da autonomia (terceira fórmula do imperativo categórico), na medida em que implica a constituição da subjetividade, mantém laços com uma teoria da formação, pois “a autolegislação é um longo processo formativo que deve iniciar na infância” (p. 77).

No capítulo IV, Dalbosco defende a tese “de que há um primado pedagógico na *Aufklärung* compreendida como maioridade” (p. 80), pois a vigência do esclarecimento, da maioridade, é obra de um incansável esforço formativo-educacional. Para sustentar tal tese, o autor expõe alguns traços da filosofia kantiana da história, em que destaca: 1º: o conceito de natureza como ideia regulativa, como aquele que possibilita fazer a transição da teleologia divina para a teleologia histórica, em que o homem não é mais visto como simples projeto da natureza, e sim como o que tem condições de ser sujeito da história; 2º: a noção de insociável sociabilidade como aquela que, apesar do dilema nela inscrita (necessidade do outro para meu desenvolvimento, inclusive moral, e uso do outro para fins egoístas e privados), permite ao homem vincular-se à teleologia natural por meio de suas disposições naturais.

Para Dalbosco, o princípio do uso público da razão, atestado e marca da maioridade, característica do esclarecimento, é

a alternativa apontada por Kant para enfrentar a menoridade da qual cada um é culpado. Como tal ponto de vista precisa ser formado, isso nos leva a afirmar, então, que há, antes de tudo, um primado pedagógico na questão do esclarecimento como maioridade (p. 96).

Como se institui, então, a maioria? Pela formação de indivíduos que façam uso público e livre da sua razão, princípio expresso exemplarmente na figura do erudito, síntese do esclarecimento como maioria pedagógica, pois a sua decisão de pensar por conta própria não é conquistada de modo completamente individual, além do fato de que o erudito, aquele que faz o uso público da razão, já elegeu o público, o outro, como espaço de relação e constituição da própria imagem de si.

Qual foi, se é que houve, *A revolução copernicana na pedagogia*? No último capítulo, Dalbosco responde a essa pergunta. Profundamente influenciado pelas teorias pedagógicas de Rousseau em seu *Emílio, ou da educação* – particularmente pelo reconhecimento da especificidade da infância; pela valorização da educação física anteriormente à formação conceitual; pela função negativa da educação –, Kant concebe a ideia “de que o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico, como um sujeito ativo” (p. 105). Se considerarmos a crítica, aí implícita à ideia pedagógica tradicional, segundo a qual o educando é um sujeito passivo, é possível afirmar que a revolução copernicana operada por Kant também afetou os domínios da pedagogia. E o maior mérito da obra de Dalbosco, para cuja leitura esta resenha pretende ser um convite, foi ter mostrado a relevância filosófica, sistemática, de todas essas questões formativo-educacionais.

Data de registro: 18/03/2014

Data de aceite: 10/02/2015

## PERMUTAS COM PERIÓDICOS NACIONAIS

1. **Aisthe: revista de estética.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Análise & Síntese.** Faculdade São Bento da Bahia. Salvador, BA.
3. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
4. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Universidade Estadual do Sudoeste. Vitória da Conquista – BA.
5. **Arius.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande – PB.
6. **Bolema.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Rio Claro – SP.
7. **Boletim Paulista de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Regional de São Paulo. São Paulo – SP.
8. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
9. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
10. **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.
11. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
12. **Cadernos de Tradução.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
13. **Cadernos IPPUR/UFRJ.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Rio de Janeiro – RJ.
14. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
15. **Ciência & Educação.** Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru – SP.

16. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
17. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
18. **Comunicarte.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
19. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
20. **Consciência.** Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos. Palmas – PR.
21. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
22. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
23. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
24. **Eccos.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo – SP.
25. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
26. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
27. **Educação em Debate.** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE.
28. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
29. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
30. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
31. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
32. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
33. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
34. **Episteme.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Porto Alegre – RS.
35. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.

36. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
37. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
38. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
39. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
40. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
41. **Ethica.** Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro – RJ.
42. **Filosofia UNISINOS.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo – RS.
43. **Fragmentos de Cultura.** Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.
44. **História da Educação.** Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS.
45. **Humanidades.** Universidade de Brasília. Brasília – DF.
46. **Humanistas.** Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Belém – PA.
47. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
48. **Ícone.** UNITRI Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia – MG.
49. **Idéias.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP.
50. **Ilha do Desterro.** Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca. Florianópolis – SC.
51. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
52. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
53. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS.
54. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
55. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.

56. **Leopoldianum.** Universidade Católica de Santos. Santos – SP.
57. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
58. **Logos.** Universidade Luterana do Brasil. Canoas – RS.
59. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
60. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
61. **Matraga.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.
62. **Mimesis.** Universidade do Sagrado Coração. Bauru – SP.
63. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
64. **Multiciência.** Associação das Escolas Reunidas. São Carlos – SP.
65. **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.
66. **Perspectiva Filosófica.** Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Recife – PE.
67. **Philosophica.** Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
68. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
69. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
70. **Quaestio.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
71. **Reflexão.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP.
72. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
73. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
74. **Revista Brasileira de Filosofia.** Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo – SP.
75. **Revista da FACHED.** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador – BA.

76. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
77. **Revista de Educação do COGEIME.** Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. São Paulo – SP.
78. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
79. **Revista de Estudos Universitários.** Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP.
80. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
81. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
82. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
83. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
84. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
85. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
86. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
87. **Serie-Estudos.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.
88. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
89. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
90. **Sofia: Revista de Filosofia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.
91. **Studium: Revista de Filosofia.** Instituto Salesiano de Filosofia. Biblioteca. Recife – PE.
92. **Symposium.** Universidade Católica de Pernambuco. Biblioteca Central. Recife – PE.
93. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
94. **Tempo da Ciência.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo – PR.

- 95. Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
- 96. Teoria e Prática da Educação.** Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Maringá – PR.
- 97. Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
- 98. Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
- 99. Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.
- 100. Zetetike.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas – SP.

## PERMUTAS COM PERIÓDICOS 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 Teología.** 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. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
10. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
11. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
12. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Latein-amerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
13. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
14. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofia.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
15. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
16. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
17. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
18. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
19. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.

20. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
21. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
22. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
23. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
24. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
25. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
26. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
27. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
28. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
29. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
30. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
31. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.
32. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
33. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
34. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
35. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
36. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
37. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
38. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
39. **Isegoría.** Instituto de Filosofia. Madrid, Espanha.
40. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.

41. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
42. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
43. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
44. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
45. **Logos: anales del Seminario de Metafísica.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
46. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
47. **Luso-Brazilian Review.** Luso-Brazilian review. Madison, WI.
48. **Matière l'esprit.** Universite de Mons-Hainaut. Mons, Belgica.
49. **Miscelánea Comillas.** Universidad Pontificia Comillas. Madrid, Espanha.
50. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
51. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
52. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
53. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
54. **Primary Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
55. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
56. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
57. **Relea: Revista Latinoamericana de estudios avanzados.** Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Economicas Y Sociales. Caracas, Venezuela.
58. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
59. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
60. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
61. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
62. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
63. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
64. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.

65. **Revista de Filosofia.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
66. **Revista de Filosofia.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
67. **Revista de Filosofia.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
68. **Revista de Filosofia de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
69. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
70. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
71. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
72. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
73. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
74. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
75. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
76. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
77. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
78. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
79. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
80. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
81. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
82. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
83. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.

84. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
85. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
86. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
87. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
88. **Synaxis.** Catania, Itália.
89. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
90. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
91. **Teoría de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
92. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
93. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
94. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
95. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
96. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Bogotá, Colombia.
97. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
98. **Varona.** Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona. Ciudad de la Habana, Cuba.
99. **Vocês.** Universidad Intercontinental. Escuela de Teología. Tlalpan, México.
100. **Volubilis: Revista de Pensamiento.** Centro Asociado de la Uned. Melilla, Espanha.
101. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
102. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklappen Verlag. Luneburg, Alemanha.
103. **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

IRENIE – 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

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades

Córdoba – Argentina

## INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](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/>)

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. “Boletín 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 Antropología Filosófica 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 Datos 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. “Boletín 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 Antropología Filosófica 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 Datos 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. A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita, para cada autor ou co-autor, um texto de cada vez.

### **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. Colorações 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

38408-144 - 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 accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors **who have a master's or doctoral degree or are doctoral students** 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. The journal Educação e Filosofia only receives and considers one text at a time for each author or co-author.

### **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. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur à la fois.

### **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 5 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 étiqes 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

38408-144 - 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.



**REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**  
**PROPOSTA DE ASSINATURA DE REVISTAS PARA O(S) ANO(S) 201\_\_ A 201\_\_**

NOME:..... CPF:.....  
 ENDEREÇO:.....  
 CIDADE:..... CEP:..... UF:.....  
 TELEFONES:..... E-mail.....  
 INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A): .....  
 FUNÇÃO EXERCIDA:.....

|   |
|---|
| 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: <a href="http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&amp;gestao=15260&amp;codigo_recolhimento=28818-7&amp;nro_referencia=2001">http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&amp;gestao=15260&amp;codigo_recolhimento=28818-7&amp;nro_referencia=2001</a> |
| Ou pode ser gerada no site: <a href="http://www.ufu.br/ServiçosUFU/GRU/SERVCOMERC/LIVROS,PERIOD,MAT,ESC,EDPUBLIC/VENDAREVISTAEDUCAÇÃOEFILOSOFIA">www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC LIVROS,PERIOD,MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA</a> .   |
| <b>1 ano - 2 n<sup>os</sup> R\$25,00 e ganhe 2 cortesias      2 anos - 4 n<sup>os</sup> R\$40,00 e ganhe 4 cortesias</b>  |

**Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.**

**Marque os exemplares de seu pedido: n<sup>o</sup> avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)**

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 31/R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 31

| NÚMERO | QT. | SUB-TOTAL      | NÚMERO   | QT. | SUB-TOTAL      | NÚMERO   | QT. | SUB-TOTAL | NÚMERO   | QT. | SUB-TOTAL |
|--------|-----|----------------|----------|-----|----------------|----------|-----|-----------|----------|-----|-----------|
| 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    |     |                | 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     |     |                | 35/36    |     |                | 52       |     |           | 64       |     |           |
| 16     |     |                | Esp.v.18 |     |                | 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 da assinatura: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Volume(s) assinado(s): \_\_\_\_\_(s): \_\_\_\_\_ Exemplares de cortesia: \_\_\_\_\_

Assinante: \_\_\_\_\_ Revista Educ. e Filos. \_\_\_\_\_

**Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email.**

**Universidade Federal de Uberlândia**

**Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica**

**Revista “Educação e Filosofia”**

**Bloco U – Sala 131 – Cep 38400-902 – Uberlândia – MG – Brasil – Telefax: (34) 3239.4252**

**Email: revedfil@ufu.br – Home page: www.seer.ufu.br/index.php/educacaoefilosofia**



## Dossiê

Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa

### Apresentação

Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes

El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la "situación social del desarrollo"

Laura Domínguez García

La enseñanza que desarrolla desde la perspectiva de la psicología cubana

Gloria Fariña León

Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural

José Zilberstein Torancho, Silvia Olmedo Cruz

Meios visuais e desenvolvimento do pensamento no processo de ensino: contribuições da teoria de Vigotski

Ruben de Oliveira Nascimento

A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor

Orlando Fernández Aquino, Neire Márcia da Cunha

Propuesta para el uso del juego de roles en la institución preescolar

Yalla Solovieva, Luz del Carmen Tejeda, Emelia Lázaro García, Luis Quíntana Rojas

O estado da arte sobre didática no Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes

## Artigos

Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo

Roberto Rafael Dias da Silva

Formação de educadores na perspectiva da complexidade: automarrativas e autoconstituição

Nize Maria Campos Pellanda, Felipe Gustavak

Muss logik für sich selber sorgen? On logical paradigm of exclusions by contrariety and the explosion of alternatives as problems to the neutrality of logic

Marcos Silva

As aporias da didática em Deleuze e Spinoza

Ulysses Pinheiro

Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a "compreensão", nas trilhas da hermenêutica filosófica

Ieda Márcia Donati Linck, Maria Aparecida Santana Camargo, Vanessa Steigleder Neubauer

Lineamentos sobre a inconsistência da crítica de Arendt a Marx

Ronaldo Vielmi Fortes

David Hilbert e o axioma de Arquimedes: entre a geometria e a física

Carlos Gustavo González

A metafísica da presença dissimulada na fenomenologia husserliana e a máquina de escrever freudiana – revisitando Derrida

Ronaldo Manzi Filho

L'educazione in Kant

Federica Marzia Trentani

Il Cinema e la filosofia: breve passeggiata alla Ricerca di Nietzsche

Antonio Freddi

Experiência e formação em Theodor W. Adorno

Franciele Bete Petry

