

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Vol. 30 N. 59 jan./jun. 2016



Educação
e Filosofia



EDUFU

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

Volume 30, Número 59, jan./jun. 2016

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 Denny 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)
Denny 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)
Raúl 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)
Hélio Rebelo – UNESP (Assis – SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes – PUCCAMP (Campinas – SP, Brasil)
Janete Bolite Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
José Gonzalo Armijos Palácios – UFG (Goiânia – GO, Brasil)
José Nicolau Heck – UFG/UCG (Goiânia – 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)
Marcio Chaves-Tannús – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos – PUC-RS (Rio Grande do Sul – RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra 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)
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

Assessoria Técnica: Lília Alves de Oliveira

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Diagramação: Ivan Lima

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

A Revista aceita permuta
Wir bitten um Austausch
We ask for exchange
On demande l'échange
Rogamos canje

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 1000 exemplares

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende

Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Belchiorina Beatriz Fonseca

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

Endereço para assinaturas e colaborações

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

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

Campus Santa Mônica 38408-144 | Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Contatos:

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252



ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia



Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 30	n. 59	p.1-522	jan./jun. 2016
----------------------	------------	-------	-------	---------	----------------

Às casas editoras: serão feitas resenhas 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 werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest 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. 30 – n. 59 – 2016.
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: Belchiolina Beatriz Fonseca

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 30, Número 59 – jan./jun. – 2016 ISSN 0102-6801

SUMÁRIO

Editorial

Anselmo Tadeu Ferreira 13

Dossiês

Dossiê Arquivos e fontes para a história da educação católica 17

Apresentação

Evelyn de Almeida Orlando

Paula Leonardi

A atuação da congregação do sagrado coração de Maria de Berlaar em Minas Gerais, Brasil (1907-1971): apontamentos históricos e histográficos da educação a partir de arquivos e fontes 23

Geraldo Gonçalves de Lima

Décio Gatti Júnior

A fabricação dos destinos das alunas do colégio Notre-Dame de Sion 53

Ângela Xavier de Brito

Marcas da modernidade pedagógica no ensino religioso dos anos 1930: uma leitura do livro *A pedagogia do catecismo* do padre Álvaro Negromonte 81

Evelyn de Almeida Orlando

Sérgio Roberto Azevedo Junqueira

“Escrever-te-ei sem demora”! O epistolário de Chiara Lubich:
estratégias e práticas..... 107

Maria José Dantas

Judith Povilus

De documento religioso a fonte histórica: as atas do I Concílio
Plenário da América Latina 135

Paula Leonardi

Agueda Bernardete Bittencourt

Artigos

Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze,
Espinosa e Lacroix 159

Paola Sanfelice Leppini

Angústia da influência e desleitura na filosofia da educação
pragmatista: Dewey, Rorty e Lipman..... 189

Heraldo Aparecido Silva

O conceito de saúde no livro IV da *República*: Platão contra os
hipocráticos?..... 209

Sussumo Matsui

Gabriele Cornelli

Educação moral no *Encheiridion* de Epicteto 221

Nadir Antonio Pichler

Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância
de Francisco Macedo (Campo Largo-Paraná, 1883)..... 233

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other, individual-society
dialects 265

Wolff-Michael Roth

Erika Germanos

Habermas leitor de Marx: análise dos escritos dos anos de 1960..... 291

Marcelo Lira Silva

O homo faber, de usuário de ferramentas a objeto tecnológico..... 331
Jelson Roberto de Oliveira

“Individualidade é um conceito recíproco e comunitário”:
Fichte e as diretrizes de uma filosofia social segundo a
Wissenschaftslehre 353
Erick Lima

Interacionismo simbólico, formação do *self* e educação: uma
aproximação ao pensamento de G. H. Mead..... 375
Cledes Antonio Casagrande

A invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico
brasileiro..... 405
Luís Thiago Freire Dantas

Notas de uma pedagogia da singularidade 425
Germano Nogueira Prado

Unamuno: la universidad y la autonomía universitaria..... 447
Emanuel José Maroco Santos

Resenhas

Resenha crítica do livro *Incógnito – As vidas secretas do cérebro*,
David Eagleman, Editora Rocco, Rio de Janeiro. 467
Carlos Eduardo Batista de Sousa

Formas de distribuição

Permutas nacionais 481
Permutas internacionais 487
Doações nacionais 493
Doações internacionais..... 495

Indexação em repertórios 497

Normas

Normas para envio de colaborações..... 501
Norms for submissions..... 505
Normes pour envoyer des collaborations..... 509

Ficha de Assinatura..... 514

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 30, Number 59 – jan./jun. – 2016 ISSN 0102-6801

CONTENTS

Editorial

Anselmo Tadeu Ferreira 13

Dossiers

Dossier Archives and sources for the history of catholic education 17

Introduction 17

Evelyn de Almeida Orlando

Paula Leonardi

The performance of the Congregation of the Sacred Heart of Mary Berlaar in Minas Gerais, Brazil (1907-1971): historical notes and education historiographical from the files and sources 23

Geraldo Gonçalves de Lima

Décio Gatti Júnior

Pupils choices about their own destinies at Notre-Dame de Sion 53

Ângela Xavier de Brito

Marks of pedagogical modernity in religious education in the 1930 years: a reading of “*Pedagogia do Catecismo*” (*Catechism Pedagogics*), a book by father Alvaro Negromonte 81

Evelyn de Almeida Orlando

Sergio Rogério Azevedo Junqueira

“I will write immediately”! The Chiara Lubich’s epistolary: strategies and practices 107

Maria José Dantas

Judith Povilus

I plenary council of Latin America and the actas and decrees: cultural policy church for Latin America and Brazil 135

Paula Leonardi

Agueda Bernardete Bittencourt

Articles

Joy and thought: rethinking our affects with Deleuze, Espinoza and Lacroix 159

Paola Sanfelice Zeppini

Anxiety of influence and misreading in pragmatist’s philosophy of education: Dewey, Rorty and Lipman 189

Heraldo Aparecido Silva

The concept of health in *Republic* Book IV: Plato against the hippocratics? ...209

Sussumo Matsui

Gabriele Cornelli

Moral education in the *Enchiridion* of Epictetus 221

Nadir Antonio Pichler

Between greeks and trojans: school cultures in childhood memories of Francisco Macedo (Campo Largo – Paraná, 1883) 233

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other, individual-society dialectis 265

Wolff-Michael Roth

Erika Germanos

Habermas Marx’s readers: analysis of 60’s writings 291

Marcelo Lira Silva

The *homo faber*, from tools user to technological object 331

Jelson Roberto de Oliveira

“Individuality is a reciprocal and communal concept”: Fichte and the principles of a social philosophy in accordance with the doctrine of science 353

Erick Lima

Symbolic interactionism, the formation of the self and education: some approaches to G. H. Mead's thinking	375
<i>Cledes Antonio Casagrande</i>	
The invisibility of african philosophy in the Brazilian academic discourse..	405
<i>Luis Thiago Freire Dantas</i>	
Notes for a pedagogy of singularity.....	425
<i>Germano Nogueira Prado</i>	
Unamuno: the university and university autonomy.....	447
<i>Emanuel José Maroco Santos</i>	

Reviews

A critical review of the book: <i>Incógnito – As vidas secretas do cérebro</i> , David Eagleman, Editora Rocco, Rio de Janeiro	467
<i>Carlos Eduardo Batista de Sousa</i>	

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals.....	481
Exchanges with international periodicals	487
Brazilian donations	493
International donations	495

Indexation in repertories	497
--	-----

Norms

Normas para envio de colaborações	501
Norms for submissions	505
Normes pour envoyer des collaborations	509

Subscription Form	514
--------------------------------	-----

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

Trinta anos de publicação ininterrupta! É o que começamos a celebrar com este número da revista *Educação e Filosofia*, que chega neste ano de 2016 ao seu trigésimo volume. Neste número 59, contamos com um dossiê sobre *Arquivos e fontes para a história da educação católica*, composto de cinco artigos, além de 13 artigos nas áreas de Filosofia e Educação e uma resenha.

O dossiê *Arquivos e fontes para a história da educação católica* apresenta reflexões a partir de documentos que buscam elucidar aspectos da educação de matriz católica em nosso país. Fazem parte desse dossiê os artigos *A atuação da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar em Minas Gerais, Brasil (1907-1971): apontamentos históricos e historiográficos da educação a partir de arquivos e fontes*, de Geraldo Gonçalves de Lima e Décio Gatti Júnior; *A fabricação dos destinos das alunas do Colégio Notre Dame de Sion*, de Ângela Xavier de Brito; *Marcas da modernidade pedagógica no ensino religioso dos anos 1930: uma leitura do livro A Pedagogia do Catecismo do padre Álvaro Negromonte*, de Evelyn de Almeida Orlando e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira; “*Escrever-te-ei sem demora*”! *O epistolário de Chiara Lubich: estratégias e práticas*, de Maria José Dantas e Judith Povilus e *De documento religioso a fonte histórica: as atas do I Concílio Plenário da América Latina*, de Paula Leonardi e Agueda Bernardete Bittencourt. Na apresentação deste dossiê, escrito pelas professoras Evelyn de Almeida Orlando e Paula Leonardi o leitor encontrará mais informações a respeito do teor destas reflexões.

Na sessão Artigos, o número cinquenta e nove da revista apresenta os seguintes, que passamos a apresentar brevemente nas linhas que seguem.

No artigo intitulado *Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix*, a autora Paola Sanfelice Zeppini procura repensar o tema das emoções na contemporaneidade e seus reflexos na prática da educação, utilizando-se para isto da obra *O culto da emoção*, de Michel Lacroix e em ressonância com o pensamento de Deleuze e de Espinosa.

Em *Angústia da influência e desleitura na filosofia da educação pragmatista: Dewey, Rorty e Lipman*, o professor Heraldo Aparecido Silva analisa alguns aspectos da filosofia da educação na tradição pragmatista norte americana, especialmente a influência de Dewey sobre Rorty e Lippman; a

partir das teses do revisionismo crítico de Harold Bloom, ele propõe que as preocupações sociais, políticas e educacionais presentes na obra de Dewey continuam vicejantes no pensamento de Rorty e de Lippman, autores que fizeram a crítica e revisão de sua obra.

No artigo *O conceito de saúde no livro IV da República: Platão contra os hipocráticos*, os autores Sussumo Matsui e Gabriele Cornelli apresentam a ideia segundo a qual o conceito de saúde, tal como aparece na livro IV da *República* de Platão, deve ser confrontado com a noção corrente devida a Hipócrates, pois Platão, traçando um paralelo entre a cidade e a alma com relação à noção de justiça, compara os atos de justiça com a saúde corporal.

A proposta do artigo *Educação moral no Enchiridion de Epicteto* é apresentar algumas máximas morais contidas na obra *Enchiridion* de Epicteto, as quais representam a filosofia estoica e sua intenção de indicar os caminhos para a vida boa do homem. Feito isso, ele pretende confrontar esse pensamento com aspectos da mentalidade consumista do mundo atual, valendo-se para isso do pensamento de Theodor Adorno.

O artigo, de cunho historiográfico, intitulado *Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância de Francisco Macedo (Campo Largo, Paraná, 1883)*, é de autoria de Juarez José Tuchinski dos Anjos, que procura compreender a lógica que presidia as políticas escolares e a cultura escolar produzida em uma escola do Paraná no final do século XIX, a partir das memórias de infância de Francisco Macedo.

Em *Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other; individual-society dialectis*, os autores Wolff-Michael Roth e Erika Germanos pretendem tornar mais conhecido o pensamento de Felix Mikhailov, um dos expoentes da psicologia teórica no século XXI. Sucessor da tradição russa representada por Vigotsky, Mikhailov, como mostram os autores deste artigo, pretende dar continuidade a ela, especialmente no que se relaciona à noção espinosana de unidade do ser, expressa na identidade mente/corpo, si mesmo e o Outro e à forma de investigação dialética materialista.

A proposta do artigo *Habermas leitor de Marx: análise dos escritos dos anos 1960*, do professor Marcelo Lira Silva é analisar em que medida Jurgen Habermas estabeleceu relações de proximidade ou distanciamento da teoria social marxiana, o que ele faz percorrendo três etapas: identificando as categorias analíticas marxianas presentes na obra de Habermas; comparar o sentido que possuem na obra de um (Marx) e de outro (Habermas) e enfim,

diagnosticar e expor as relações de proximidade e distância entre as teorias dos dois pensadores alemães.

No artigo *O homo faber, de usuário de ferramentas a objeto tecnológico*, o autor Jelson Roberto de Oliveira, fazendo uma ligação entre antropologia filosófica e ética, analisa a figura do *homo faber*, segundo a ótica do pensador Hans Jonas. Segundo essa perspectiva, o autor defende a ideia segundo a qual o *homo faber*, que era um usuário de ferramentas na era pré-moderna passa a ser um objeto tecnológico na era moderna.

O artigo "*Individualidade é um conceito recíproco e comunitário*": *Fichte e as diretrizes de uma filosofia social segundo a Wissenschaftslehre*, de Erick Lima, é uma discussão da tese proposta por Fichte segundo a qual a individualidade é um conceito recíproco e comunitário. A discussão é levada a cabo em três momentos: primeiro, o desdobramento da noção de *Wissenschaftslehre* nas ciências reais e sua relação ao problema de dedução da consciência efetiva; segundo, discussão do papel de interação na obra *Fundamentação do direito natural*; terceiro, a articulação entre teoria e prática segundo a obra *Direito Natural*. Feito isso, detém-se na reflexão de Fichte, nesta obra e nas *Preleções*, sobre a intersubjetividade como elemento ainda decisivo para a filosofia social.

Em *Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead*, o professor Clede Antonio Casagrande, por meio de uma revisão de literatura, procura entender como se dá o processo de individuação do eu segundo a perspectiva da obra de G. H. Mead e qual é a concepção de educação decorrente dessa perspectiva. A conclusão é que o desenvolvimento da identidade pessoal e estruturação da personalidade se dá por meio de processos de socialização e aprendizagem que devem levar em conta a matriz intersubjetiva, interativa e simbólica na qual estamos inseridos.

No artigo *A invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro*, o autor Luís Thiago Freire Dantas analisa a invisibilidade da filosofia africana no contexto acadêmico brasileiro como efeito da reprodução colonizadora. Servindo-se do pensamento do filósofo camaronês Marcien Towa, reflete sobre a ideologia causadora dessa invisibilidade e sobre a complexidade na atribuição de identidade africana, criticando a noção de etnofilosofia.

A proposta do artigo *Notas de uma pedagogia da singularidade*, do professor Germano Nogueira Prado, é pensar uma pedagogia da singulari-

dade. Partindo da caracterização do modelo escolar baseado na transmissão, desigualdade e controle, confronta-o com a noção de democracia, com a qual o referido modelo é incompatível e desenvolve uma noção de singularidade como fundamento da democracia, opondo essa noção ao modelo vigente. Por fim, faz um esboço de como seria a aplicação dessa pedagogia.

Em *Unamumo: la universidad y la autonomia universitária*, o autor Emanuel José Maroco Santos apresenta a reflexão que Miguel de Unamumo, pensador e dirigente educacional espanhol que atuou nos fins do século XIX ao começo do XX, faz sobre a universidade de seu país. Destaca sobretudo a preocupação deste autor com a consideração do contexto geográfico e institucional de cada instituição e a autonomia universitária.

Por fim, na sessão Resenhas, apresenta-se a resenha crítica feita por Carlos Eduardo Batista de Sousa do livro *Incógnito – as vidas secretas do cérebro*, de autoria de David Eagleman, publicado pela editora Rocco em 2012, o qual trata sobre a neurociência.

Desejamos boa leitura a todos!

Anselmo Tadeu Ferreira
Diretor de Editoração - Área de Filosofia

ARQUIVOS E FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATÓLICA

Apresentação

Arlette Farge,¹ em seu primeiro capítulo de *La atracción del archivo*, faz considerações sobre a ilusão de real que os vestígios do passado trazem ao pesquisador, especialmente no caso de arquivos judiciais. O arquivo remete à metáfora do mergulho e, não é por acaso, que se chamam fundos suas divisões. A leitura dos documentos de fontes judiciais produz a sensação de verdade que nenhum impresso pode dar, afirma a autora. A diferença fundamental em relação a outros tipos de arquivos está no fato de que o impresso é intencional e o depoimento ou a situação em que se encontram as pessoas em um processo judicial não é intencional.

O arquivo judicial pode ser comparado à descoberta de diários ou de uma biografia? A resposta de Farge é não. Os autores desses últimos têm, de um modo ou de outro, a intenção de deixá-los e a convicção de que seria importante escrever aquelas memórias e acontecimentos. Mas, como miragens, a ilusão de real dos arquivos, sejam eles judiciários ou não, não é duradoura se, diante deles, o pesquisador busca sua significação, sua localização na “realidade”. A história não se faz até que se coloque um tipo correto de perguntas a esses documentos.

Não basta, entretanto, que as perguntas sejam bem formuladas. A tensão intrínseca ao ofício do historiador se instala, como nos lembra Farge, entre a paixão e a razão. A paixão de recolher o arquivo completamente e a razão que exige que o questione meticulosamente para que tenha sentido. “*Entre la pasión y la razón se decide escribir historia a partir de el.*”²

A História da Educação tem se dedicado, nos últimos anos, a se envolver na descoberta de novos arquivos e fontes ampliando seus objetos antes muito próximos à Filosofia da Educação abordando as ideias pedagógicas ou a história de pensadores de destaque. E a História da Educação que tem

¹ FARGE, Arlette. *La atracción del archivo*. Valência: Edicions Alfons el Magnànim/ Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1991.

² FARGE, 1991, p. 16.

por tema as relações entre Igreja Católica e Educação, ao lado das pesquisas já bastantes desenvolvidas sobre histórias de colégios católicos procuram, com outras questões, novos arquivos e fontes. As ideias de Bloch,³ Le Goff⁴ e Certeau⁵ sobre os modos de se fazer história vêm servindo como instigantes desafios nesse exercício de transformar documentos em fontes, sem, contudo, considerar ilusoriamente que existe um tipo único específico para cada problema histórico. Além disso, a ampliação da noção de documento permitiu às pesquisas construir historicamente novos cenários até então sombreados pelo tipo de fonte privilegiada até então, que eram, sobretudo, as fontes oficiais.

Neste dossiê, veremos que os arquivos das congregações que mantêm esses colégios são perscrutados, suas ex-alunas são indagadas e a ampliação das fontes e seu cotejamento permite olhares simultâneos para as prescrições e discursos normativos e para o uso que se fez deles. Acompanhando as investigações “por dentro” da escola, livros didáticos, programas e planos de ensino, memórias de ex-alunos e ex-professores são tomados como fontes. Da escrita pessoal e epistolar às determinações da Santa Sé, diferentes “lentes” são propostas para fugir da compreensão da ligação entre Igreja e Educação como um bloco, pleno de repetição e mesmice. Os cinco artigos reunidos neste dossiê apresentam como ponto comum a atenção para as possibilidades de investigar arquivos e fontes distintas, no sentido de fazer emergir práticas educativas, modelos pedagógicos e a política da Santa Sé, tendo como base as diretrizes políticas e pedagógicas que nortearam a educação em diferentes países, dentre eles: Brasil, Portugal e Itália.

Quando o assunto é História da Educação acrescido do adjetivo Católica, ou seja, permeado pela indagação dos investimentos da Igreja Católica neste campo, não se pode prescindir de um esforço de compreensão do contexto de revitalização do catolicismo nos diversos países em questão observando aí também suas relações com os estados. Isso porque a educação foi, com a constituição dos Estados Nacionais, motivo de disputas entre os

³ BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003; LE GOFF, J.; NORA, p. (Org.). *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, v.3.

⁵ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982

poderes espiritual e temporal. Dessa forma, comparecem nos artigos estas questões ao expor, por exemplo, a revitalização da Igreja na Bélgica, pela adoção de uma constituição progressista e liberal (1831), por oposição ao modelo anterior Holandês protestante; o crescimento do ultramontanismo no Brasil, paralelo ao liberalismo, e o anseio dos bispos latino-americanos por diretrizes gerais para a gestão de sua região desde meados do século XIX; o pedido de Leão XIII para os missionários de Berlaar partirem para São Paulo em 1894.

É preciso considerar, também, que a Igreja, como instituição que se pretende universal, ampliou sua circulação internacional expressa na vinda de congregações religiosas ao país ou na participação de religiosos latino-americanos em um concílio em Roma; na aprovação de um movimento católico leigo (Focolares) estendido a 180 países antes do Concílio Vaticano II, quando a atividade dos leigos seria fortemente estimulada.

Quanto aos arquivos, as pesquisas aqui arroladas indicam as dificuldades de acesso, a desconsideração de determinados tipos de fontes como merecedoras de cuidados, guarda e preservação (como cartas, diários, cadernos, provas), a precariedade de organização e manutenção de arquivos públicos, museus escolares e conservação de documentos em escolas. Há ainda muito trabalho a ser feito e um longo caminho para percorrermos como historiadores e pesquisadores.

Os dois primeiros trabalhos desse dossiê têm seu foco em congregações religiosas, mas utilizando fontes e perguntas distintas.

O trabalho de Geraldo Gonçalves de Lima e Décio Gatti Júnior propõe um olhar por fora e por dentro da escola objetivando encontrar as finalidades educativas reais e ideias a fim de encontrar, em um movimento dialético, a formação de uma dada cultura escolar. Os autores o fazem por meio da investigação da chegada e da atuação no Brasil da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar no período entre 1907 a 1971. Esta congregação teve papel importante na fundação de colégios em Minas Gerais, mas também no Paraná e no Distrito Federal. Explorando os arquivos do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, da Fundação Casa da Cultura de Patrocínio e fontes orais, a pesquisa apresenta um corpus documental que põe em relação fontes diversas que permitem indagar as finalidades ideais (como a legislação e os manuais) e as finalidades reais (como cadernos, diários, correspondências). Essa variedade de fontes, inventariada em ane-

xo ao final do artigo, é destacada pelos autores como fundamentais para o entendimento da educação católica ao longo do século XX, especialmente em Minas Gerais.

Já o trabalho de Ângela Xavier de Brito, parte de uma instituição, o Colégio Sion, mas o explora em um sentido diferente do comumente dado para as pesquisas em História da Educação. A autora indaga o que as antigas alunas do Sion, lembrando a frase de Sartre, fizeram com o que fizeram delas. A partir de negativas e impedimentos de acesso aos arquivos, o artigo traz importantes indicações da produção de fontes a que pode recorrer o pesquisador em situações como estas: questionários e entrevistas. Dessa forma, investiga as relações entre o período em que estas mulheres viveram, a passagem pelo Colégio e seus percursos individuais constituídos em carreiras entre 1920 e 1970. A validade da memória na apreensão dos aspectos sincrônicos e diacrônicos da realidade é tematizada ao passo que se busca observar os sentidos dados por essas mulheres nos espaços que vieram a ocupar na sociedade ao deixarem o colégio, e diante de escolhas que apontavam para o casamento, o acesso à universidade e as perspectivas profissionais.

Evelyn de Almeida Orlando e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira destacam os livros didáticos como fontes privilegiadas para se compreender os modelos pedagógicos que foram apropriados pela Igreja Católica no Brasil, a partir dos anos de 1930, um período em que vários projetos educacionais estavam em concorrência, dentre eles a Pedagogia Moderna e a Escola Nova. O livro privilegiado como fonte neste trabalho foi endereçado às professoras das Escolas Normais e foi reeditado até os anos de 1960, alcançou XX edições e foi logo em sua primeira edição traduzido para o espanhol e publicado na Argentina. Embora este tipo de fonte já venha ganhando um espaço significativo nas pesquisas educacionais, este trabalho contribui pela metodologia utilizada, que faz falar as fontes, a partir do mapeamento das referências utilizadas no livro *A pedagogia do catecismo (1938)*, de autoria do Padre Álvaro Negromonte e busca compreender as bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese e renovação do ensino religioso no Brasil.

Finalmente, as duas últimas pesquisas apontam para fontes pouco exploradas na História da Educação: cartas e os documentos emanados de diretrizes da Santa Sé.

O artigo de Maria José Dantas e Judith Marie Povilus aborda o debate acerca dos usos das correspondências como fonte para os estudos de História da Educação e, sobretudo, da História da Educação religiosa católica por meio das correspondências da professora italiana Chiara Lubich, considerada uma das mulheres mais influentes no catolicismo contemporâneo, que adotou o epistolário como um recurso de formação capaz de chegar a pessoas e lugares onde não poderia estar. A abordagem fecunda desta pesquisa consiste em investigar como se configura uma prática educativa na escrita epistolar da professora trentina. Prática incrustada na própria constituição do cristianismo como estratégia de formação, além de uma forma de comunicação bastante utilizada na primeira metade do século XX, as próprias escolas da região em que Chiara Lubich estudou pareciam valorizar a escrita de cartas e estimulá-la através da publicação de epistolários cujo conteúdo era considerado relevante. As cartas aqui investigadas, escritas para transmissão telefônica a um grupo de pessoas, indicam que sua pedagogia parecia ter raízes na pedagogia ativa. As autoras destacam “a importância dos textos autobiográficos como fonte de pesquisa; a contribuição que estes estudos podem oferecer, dentre outras formas, para elucidar aspectos específicos de processos de formação; e também, como suporte para perceber elementos das trajetórias de intelectuais, professores e alunos”.

Paula Leonardi e Agueda Bittencourt chamam a atenção para uma fonte pouco explorada na historiografia educacional que são as *Actas y Decretos del Concilio Plenario de America Latina* (1906). O documento apresentava 998 decretos que normatizariam as ações da Igreja na modernidade. Com o intuito de sair da percepção automática da vinculação do termo “educação” com “escolas”, o olhar mais ampliado para uma revitalização do catolicismo em embate com os estados revela uma política da Santa Sé mas, também, dos bispos latino-americanos, voltada para a América Latina. Política esta interessada em abranger a vida social e cultural como um todo: desde as escolas, em todos os seus níveis, passando por uma ampla rede de editoras e de estímulo à publicação de periódicos, até os monumentos que marcavam presença nas paisagens das metrópoles modernas. A análise dessa fonte permite compreender a nova regulamentação da Igreja também para questões como o sacerdócio, o culto, as ameaças contra a fé, as relações com o Estado e com a sociedade, os bens da Igreja.

As pesquisas deste dossiê indicam caminhos de pesquisa, possibilidades de produção de fontes, oficiais e oficiosas, que possibilitem ao historiador da educação indagar o passado, pondo em relevo algumas práticas educativas e ideias que se encontram sombreadas no conjunto da produção do campo. Além disso, o conjunto dos textos aqui apresentado permite, ainda, uma interlocução entre os distintos objetos de pesquisa, por colocarem em questão problemas históricos da educação católica e por indicarem, ainda, a emergência de outros que incidem diretamente sobre a relação que se estabelece entre a Igreja e sociedade, por meio da educação.

Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)

Paula Leonardi (UERJ)

Organizadoras do dossiê

A ATUAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DO SAGRADO CORAÇÃO DE MARIA DE BERLAAR EM MINAS GERAIS, BRASIL (1907-1971): APONTAMENTOS HISTÓRICOS E HISTOGRÁFICOS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE ARQUIVOS E FONTES

The performance of the congregation of the sacred heart of Mary Berlaar in Minas Gerais, Brazil (1907-1971): historical notes and education historiographical from the files and sources

La actuación de la Congregación del Sagrado Corazón de María de Berlaar en Minas Gerais, Brasil (1907-1971): apuntes históricos e historiográficos de la Educación a partir de archivos y fuentes

*Geraldo Gonçalves de Lima**
*Décio Gatti Júnior***

Resumo: O intuito da presente exposição consiste em abordar as evidências disponíveis para os pesquisadores que pretendem investigar a chegada e a atuação da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar na educação católica, considerando o período entre a chegada das missionárias ao Brasil (1907) e a publicação da Lei nº. 5692/1971 (Reforma de 1º e 2º graus), com destaque para as seguintes fontes, dispostas em arquivos: documentos eclesiais, legislações, manuais, registros (cadernos; boletins; livros de atas; diários; correspondências). Consistem em documentação de grande importância para o entendimento da educação católica ao longo do século XX, destacadamente em Minas Gerais. A fundação da Congregação das irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar ocorre em 1845, na Bélgica, no contexto de renovação e de propagação eclesial missionária católica, destacando-se a educação como forma de difusão doutrinária. Em Minas Gerais, a expansão escolar

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (Uberaba/MG). *E-mail:* geraldgli@yahoo.com.br

** Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* degatti@ufu.br

da congregação abrange destacadamente cidades como Montes Claros, Araguari, Patrocínio, Pará de Minas e Belo Horizonte.

Palavras-chave: Educação. História da educação. Educação católica. Fontes e arquivos. Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar.

Abstract: The aim of this exhibition is to address the evidence available to researchers intend to investigate the arrival and the work of the Congregation of the Sacred Heart of Mary Berlaar in catholic education, considering the period between the arrival of the missionaries to Brazil (1907) and the publication of Law n. 5692/1971 (Reform 1st and 2nd degrees), with emphasis on the following sources, arranged in files: church documents, laws, manuals, records (books, newsletters, books of minutes, diaries, correspondence). Consist of documentation of great importance for the understanding of catholic education throughout the twentieth century, notably in Minas Gerais. The foundation of the sisters of the Congregation of the Sacred Heart of Mary Berlaar occurs in 1845, in Belgium, in the context of ecclesial renewal and missionary catholic propagation, emphasizing education as a form of doctrinal dissemination. In Minas Gerais, the school expanding congregation covers prominently cities like Montes Claros, Araguari, Patrocínio, Pará de Minas and Belo Horizonte.

Keywords: Education. History of education. Catholic education. Sources and archives. Congregation of the Sisters of the Sacred Heart of Mary Berlaar

Resumen: El objetivo del presente trabajo consiste en comprender la actuación de la Congregación del Sagrado Corazón de María de Berlaar en el campo educativo, a partir de fuentes sistematizadas y dirigidas hacia la Historia de las Instituciones Escolares (JULIA, 2001) y, destacadamente, para la Historia de las Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990). Como recorte temporal, se consideró el periodo entre la llegada

de las misionarias (1907) y la publicación de la Ley nº 5.692/1971. Las fuentes disponibles del acervo son documentos eclesiásticos, legislaciones, manuales, periódicos, iconografía, registros manuscritos y/o impresos. El tratamiento de las fuentes corrobora la relevancia del entendimiento de la actuación educativa católica a lo largo del siglo XX, teniendo en vista que la referida Congregación fue influenciada por el contexto de renovación y de propagación eclesial misionera, entendida la educación como forma estratégica de difusión doctrinaria. En Minas Gerais (Brasil), la expansión escolar de la congregación abarca los municipios de Montes Claros, Araguari, Patrocínio, Pará de Minas e Belo Horizonte.

Palabras clave: Educación. Historia de la educación. Educación católica. Fuentes y archivos. Congregación de las Hermanas del Sagrado Corazón de María de Berlaar.

Nas décadas recentes, houve uma busca em apreender os aspectos histórico-educacionais para além das prescrições legais, porém, sem abandonar seu exame, acrescentando elementos de análise novos, com vistas em perceber as finalidades ideais em objetos, tais como os programas de ensino, os manuais pedagógicos e escolares, os equipamentos tecnológicos etc., mas também para o exame da realidade pedagógica, das práticas escolares, acrescentando novas fontes, tais como, os planos de ensino, as avaliações escolares, as memórias colhidas juntos a ex-professores e ex-alunos, com consequente alargamento de evidências possíveis de serem perscrutadas na pesquisa em História da Educação.

Este conjunto de novas evidências serviu para introduzir inovações nos modos de investigar, mas também nos resultados de pesquisa no âmbito de velhas temáticas, tais como a História das Instituições Educacionais e a História do Pensamento Educacional, bem como contribuir para a abertura de novos campos investigativos, tais como a História das Disciplinas Escolares e a História da Cultura Material Escolar.

Torna-se imprescindível uma reflexão teórica a fim de melhor compreender as mais recentes tendências no campo da pesquisa e da escrita da História da Educação, sendo esta uma área que gradativamente vem conquistando autonomia e consolidando seu campo de atuação perante

outras áreas acadêmicas, principalmente diante da História do Pensamento Pedagógico ou da própria Filosofia da Educação.

A História da Educação foi marcada por um lado, por um recorte que a alinhava a uma História do Pensamento Educacional e, por outro, a uma análise descritiva e detalhada da legislação educacional. Assim, abordava a trajetória das teorias pedagógicas, de pensadores que abordavam particular e originalmente a educação enquanto fenômeno social e, por fim, as mudanças legais pela quais a educação escolar passou, de forma evolutiva.

Gradativamente, em termos de pesquisa acadêmica na perspectiva de Chervel (1990), a História das Disciplinas Escolares vêm avançando na busca da compreensão pormenorizada das finalidades prescritas ou ideais, em contraposição à realidade pedagógica, sobretudo percebida na contemporaneidade, em relação à universalização do processo histórico de escolarização. Sendo assim,

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

No processo de desenvolvimento de investigação histórica das disciplinas, assim como de seu ensino, em suas condicionantes pedagógicas e escolares em geral, percebe-se primordialmente a relevância de contrapor suas finalidades prescritas, por meio da análise de legislação, do discurso ideológico dos diversos movimentos em questão, assim como as práticas cotidianas do processo de ensino e de aprendizagem no âmbito das instituições escolares.

Nessa direção, parece importante demarcar uma diferença significativa entre as finalidades ideais (objetivos fixados) e as finalidades reais no âmbito da compreensão do mundo histórico-educacional. As primeiras, finalidades ideais, podem ser mais bem compreendidas na relação entre a escola e a sociedade, em sua variedade de projetos políticos e culturais, cujas fontes de investigação incluem as ideias educacionais

veiculadas, as legislações de ensino aprovadas e substituídas, as notícias veiculadas pela imprensa de modo geral e a pedagógica de modo particular, os programas de ensino, os manuais e livros escolares, os diários de classe etc. As segundas, por seu turno, nomeadamente finalidades reais, compõe-se do universo da escola e mesmo da sala de aula que são os lugares a serem investigados. Todavia, as fontes para examinar esse ensino real nem sempre são fáceis de serem encontradas, pois incluem: cadernos de alunos, provas escolares, iconografia, imprensa escolar e, quando possível, a construção de documentos escritos a partir de depoimentos orais (GATTI JR, 2013, p. 5).

Em linhas gerais, é fundamental compreender o processo de escolarização da sociedade contemporânea, como um movimento dialético entre uma perspectiva sustentada pelo discurso prescritivo, em que há a difusão de finalidades ideais, e os atos pedagógicos realmente colocados em prática, formando simultaneamente uma Cultura Escolar. Conforme prevê Julia (2001, p. 34),

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições.

Neste sentido, compreendendo a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar como importante instituição dedicada à educação escolar e considerando o período entre a chegada das missionárias ao Brasil (1907) e a publicação da Lei nº 5692/1971 (Reforma de 1.º e 2.º graus),¹ o objetivo geral da presente exposição consiste em abordar as

¹ O presente trabalho desdobrou-se a partir da defesa de tese de doutoramento pela Universidade Federal de Uberlândia, ocorrida em 2013, sob orientação do Prof. Dr. Décio Gatti Junior. A tese consistiu em abordar o ensino da História da Educação, na formação de normalistas, a partir de 1947, até o ano da Reforma de 1º e 2º graus, 1971, por meio da Lei nº. 5692/1971, no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, de Patrocínio – Minas Gerais. A partir de fins da década de 1920, há a implantação de uma missão presbiteriana na urbe, inclusive com iniciativas de evangelização por meio da escolarização, o que desperta a reação de grupos ligados à Igreja Católica, destacadamente ao Bispo Diocesano de Uberaba – Minas Gerais: Dom Antônio de Almeida Lustosa. Por meio de sua

evidências disponíveis para os pesquisadores que pretendem investigar a chegada e a atuação escolar da referida Congregação na educação católica, com destaque para fontes arquivísticas de pesquisa/investigação, incluindo: documentos eclesiais, legislações, manuais, registros (cadernos; boletins; livros de atas; diários; correspondências), assim como uma reflexão sobre a contextualização e as condicionantes históricas.

O presente trabalho está dividido e articulado em três partes, a saber: *I. Contextualização em torno da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar e as atividades apostólicas e missionárias*, na qual se desenvolve um panorama do surgimento da congregação ainda no século XIX e consequente expansão qualitativa e quantitativamente, na Bélgica e em outros países, dentre eles o Brasil. Em seguida, a parte: *II. Considerações teórico-metodológicas acerca das fontes passíveis de utilização nas investigações histórico-educacionais*, voltada para uma breve discussão sobre a fundamentação das pesquisas restritamente históricas da educação, demonstrando a dinâmica das finalidades prescritas ou ideais, em contraposição com a realidade pedagógica. E, por fim, a parte *III. De uma hermenêutica ao esforço heurístico em busca da compreensão histórica das finalidades e da realidade educacional* retrata os procedimentos de coleta e de tratamento das fontes e dos arquivos, com a sequência interpretativa, vislumbrando a síntese compreensiva em torno do processo educacional.

iniciativa, há a fundação de duas escolas católicas em Patrocínio – Minas Gerais: uma voltada para o público masculina e mantida pela Congregação dos padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria (SSCC): Colégio Dom Lustosa, fundada em 1927; outra, voltada para o público feminino e mantida pela Congregação das irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar: Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, fundada em 1928. Para maiores detalhes, verificar: Lima, 2013.

I. Contextualização em torno da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar e as atividades apostólicas e missionárias

O entendimento do fenômeno educacional que englobou a presença e a atuação da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar dependem da compreensão das questões institucionais ligadas à fundação, formação, consolidação e expansão das respectivas atividades apostólicas e missionárias.

Em 1995, a Congregação comemorou o sesquicentenário de fundação, sendo publicada a obra:² *150 anos (1845-1995) – Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar*. Trata-se de um levantamento da trajetória histórica da Congregação, realizado por uma equipe do KADOC (Centro Católico de Documentação), sediado em Lovaina, Bélgica, cujos pesquisadores envolvidos são: Yves Segers, Carine Dujardin, Godvried Kwanten, Patricia Quaghebeur e Jan De Maeyer.

Conforme periodização presente em Segers *et al.* (1995), a pré-História da Congregação de Berlaar resume-se ao período que se estende de 1722 a 1886, baseada na obra das donzelas piedosas que formavam uma pequena comunidade em Berlaar, lugarejo do interior da Bélgica,³ voltado destacadamente para a economia de subsistência agrícola.

² Mais informações sobre a edição original da obra poderão ser verificadas por meio do portal eletrônico do Centro Católico de Documentação (KADOC), de Louvain, Bélgica, por meio do seguinte endereço: <<https://kadoc.kuleuven.be/nl/publ/div/d20.php>>. Acesso em: 20 set. 2014.

³ Segundo Segers *et al.* (1995), em 1831, a Bélgica torna-se autônoma diante da Holanda e adota uma constituição progressista e liberal como modelo político para o aperfeiçoamento da nação, assim como a separação entre o Estado e a Igreja. Isso proporciona a possibilidade de revitalização do catolicismo, diante das restrições protestantes anteriores do reino holandês. Percebe-se uma retomada da atuação católica no interior da Bélgica nas áreas ligadas ao ensino, com destaque para o crescimento das congregações religiosas femininas. Anteriormente, a Bélgica encontrava-se sob domínio da França, entre 1794 e 1814, ou da Holanda, entre 1815 e 1830. Em 1796, por ordem do Governo francês, houve a suspensão dos trabalhos e atividades nos conventos e abadias no interior da Bélgica, com exceção para o ensino e a assistência aos doentes. A autonomia da Bélgica a partir de 1831 garantiu o direito à liberdade religiosa e a oportunidade de retomada das atividades típicas das congregações religiosas, tanto femininas como masculinas.

Desde o início, essas mulheres dedicaram-se às atividades apostólicas do ensino popular, assim como ao cuidado com os doentes e os idosos. Duas personalidades destacaram-se como precursores do grupo de “marolas”, designação pela qual as donzelas ficaram conhecidas em Berlaar no início das atividades apostólicas: o pároco da localidade – Padre Henricus Haes (1793-1869) – e Maria Theresia Vermeylen (1776-1884).

A partir de 1886 até 1920, a Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar entrou em um período de expansão das atividades de apostolado, assumindo primordialmente o ensino e a enfermagem. Atentas ao espírito missionário empreendido pela Igreja Católica às diversas congregações fundadas no decorrer do século XIX, as irmãs de Berlaar iniciaram novos trabalhos em outros países como o Congo Belga (1899), Brasil (1907)⁴ e Dinamarca (1911).

O acentuado crescimento da Congregação entre 1890 e 1910, bem como as novas missões estrangeiras exigiram um intenso trabalho de institucionalização, “na estrutura da direção, no desenvolvimento quantitativo, no modelo de pastoral vocacional, na vida religiosa, na vida espiritual e nos contatos com o bispado e o mundo” (SEGERS *et al.*, 1995, p. 69).

Em comunhão com a conclamação papal, o espírito missionário assu-

⁴ Os planos missionários de Berlaar para a América Latina eram anteriores à partida das primeiras Irmãs missionárias para o Congo e datam de 1896, quando os norbertinos de Aberbode se preparavam para partir para São Paulo, a pedido do papa Leão XIII, em 1894. O Pe. Van Tongel, então presidente da confraria de Nossa Senhora do Sagrado Coração e um bom conhecido da Congregação foi, antes de partir para a missão, tratar pessoalmente das modalidades de uma eventual colaboração das Irmãs de Berlaar. Da sua correspondência com a vice-Madre Angela, parece que havia, no mínimo, um acordo verbal. Embora o bispo de São Paulo, em dezembro de 1896, tenha concordado com a vinda das Irmãs de Berlaar, a opção finalmente, foi pelas Irmãs de Gijzegem, talvez porque, na época, elas tinham mais experiência no ensino. Os norbertinos tinham uma tarefa especial no ensino do Brasil. Deveriam fundar um colégio, que serviria como seminário menor para o bispo de São Paulo. Neste momento, a Congregação tinha ainda pouca experiência no ensino. Ele colocou a condição de que as Irmãs não poderiam partir antes de “ter encontrando um bom meio de subsistência no Brasil”. Em 1904, a Congregação recebeu um novo convite para o Brasil. Desta vez dos norbertinos da Abadia Park que, desde julho de 1898 estavam trabalhando na pastoral paroquial no Estado de Minas Gerais, inicialmente na diocese de Mariana e, desde 1903, também na diocese de Diamantina. A solicitação de Irmãs missionárias veio do cônego Moureau, vigário em Montes Claros, que estava na Bélgica em 1906, por motivos de saúde. Ele retornou a Montes Claros, em 16 de abril de 1907, acompanhado de quatro irmãs de Berlaar (SEGERS *et al.* 1995, p. 151-152).

mido pelas religiosas de Berlaar atendia também ao apelo de Sua Santidade Leão XIII, especificado em sua Encíclica⁵ *Rerum Novarum* (1891), pela promulgação de um espírito de renovação e da imagem de uma Igreja Católica como religião do sentimento, da interioridade. Tais questões podem ser sintetizadas na máxima atribuída ao pontífice Leão XIII: “reconquista aqui, conquista lá”.

Novos estatutos foram elaborados e oficializados a partir de 1928, buscando a adequação à realidade institucional e aos desafios assumidos como missão apostólica: o ensino, as ações voltadas para os leigos, a manutenção de pensionatos e a assistência aos doentes e idosos. É neste período (1920 a 1958) que a presença missionária das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar no Brasil teve sua nova inspiração, superando as primeiras dificuldades percebidas desde 1907.

Em 1927, com a colaboração da Congregação dos Padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e da Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar (picpucianos⁶), missionários holandeses, responsáveis pela direção espiritual, as irmãs de Berlaar reforçaram a missão em Araguari – Minas Gerais, onde já funcionava o Colégio Sagrado Coração de Jesus desde 1919. É implantado o noviciado e a Madre Blandina torna-se a superiora na missão brasileira.

Houve a reabertura do Colégio Imaculada Conceição em Montes Claros – Minas Gerais (1927), assim como a instalação de novos trabalhos apostólicos em Patrocínio, também em Minas: escola normal (1928); hospital (1938); asilo (1955) e patronato (1956). Já em Belo Horizonte (1941), bem como em Pará de Minas (1942), com a colaboração de franciscanos holandeses, fundaram-se o

⁵ Os vários tipos de documentos eclesiais, principalmente as Encíclicas (um tipo específico da carta circular produzida pelo papa, tratando de temas voltados para a doutrina católica, no campo moral, social, político, etc.), poderão ser visualizados por meio do seguinte endereço, do Portal do Vaticano: <http://www.vatican.va/offices/papal_docs_list_po.html>. Acesso em: 20 set. 2014.

⁶ A designação “picpucianos” é oriunda da Rua Picpus, n.º 35, onde ficava situada a casa-mãe do Instituto, da Congregação dos padres dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e da Adoração Perpétua do Santíssimo Sacramento no Altar, em Paris – França: “*Henriqueta sente que está no lugar mais indicado para a Congregação dos Sagrados Corações instalar a sua casa mãe. Pois a finalidade medular da Congregação é reparar: E nesta ruazinha simples, chamada Picpus, está prestes a ser adorada a hóstia branca, dia e noite, junto aos restos mortais de tantos injustiçados*” (SANTA CRUZ, 1981, p. 108).

jardim de infância, o colégio e a Escola Normal. Dessa forma, oriundas dessas primeiras instalações, afirma-se que as atuais instituições escolares mantidas pela Congregação, no Brasil, são as seguintes (QUADRO 1):

Quadro 1 – Instituições escolares mantidas pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar (Brasil)

CIDADE/ESTADO	INSTITUIÇÃO ESCOLAR	DATA DE FUNDAÇÃO
Araguari – MG	Colégio Berlaar Sagrado Coração de Jesus (CBSCJ)	14/04/1919
Montes Claros – MG	Colégio Berlaar Imaculada Conceição (CBIC)	07/03/1927
Patrocínio – MG	Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio ⁹ (CBNSP)	15/10/1928
Belo Horizonte – MG	Colégio Berlaar São Pascoal (CBSP)	15/08/1941
Pará de Minas – MG	Colégio Berlaar Sagrado Coração de Maria (CBSCM)	07/03/1942
Londrina – PR	Escola Berlaar Santa Maria (EBSM)	09/07/1961
Taguatinga – DF	Colégio Berlaar Madre Blandina (CBMB)	09/11/1974

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em informações do portal institucional da Congregação (eletrônico): <www.maria.org.br>. Acesso em: 20 set. 2014.⁷

No que diz respeito ao campo educacional, a fundação de escolas sob responsabilidade da Congregação representou uma resposta aos apelos do Papa Pio XI, que publica, em 1929, a Encíclica *Divini Illius Magistri*. Nesse documento, há a clara defesa dos princípios cristãos na difusão de escolas pelo mundo, como forma de garantir a resistência diante dos desafios impostos pelos tempos, bem como a restauração do catolicismo como referência social.

⁷ Atualmente, foi acrescido o termo “Berlaar” aos nomes das instituições escolares mantidas pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar. Sendo assim, por exemplo, a instituição “Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (CNSP)” passar a ser denominada “Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio (CBNSP)”.

II. Considerações teórico-metodológicas acerca das fontes passíveis de utilização nas investigações histórico-educacionais

A partir das décadas de 1970 e 1980, percebe-se uma preocupação com o desenvolvimento de uma investigação da História da Educação em geral, como forma de superar a caracterização até então predominante: descrição das ideias pedagógicas. Mais especificamente, há um movimento dos pesquisadores da área em investigações de instituições escolares como lugar privilegiado do empreendimento da educação como processo de humanização/socialização. Neste sentido, em relação às finalidades ideais impostas à escola,

Mesmo que as disciplinas escolares, que repousam sobre os ensinamentos explícitos, não constituam senão uma parte da educação escolar, e mesmo que, por outro lado, grande número das finalidades impostas à escola não encontre seu campo de aplicação a não ser num ensino implícito, nos métodos de educação mais discretos, ou ainda nos princípios ativos que regem a vida escolar, nada nos impede, ainda assim, de reconduzir cada uma das disciplinas ensinadas à finalidade à qual ela está associada, dispostos a deixar de lado, por enquanto, a tarefa de cuidar do conjunto deste campo (CHERVEL, 1990, p. 188).

Há várias possibilidades de se realizar a pesquisa sobre a realidade escolar, constituída como elemento central da maior parte do processo de educação ocorrido na sociedade. O pesquisador revela-se como sujeito responsável pela interpretação sobre os elementos reais que constituem a intrincada realidade escolar. Por exemplo, pode-se afirmar que:

as investigações mais recentes no âmbito de uma História Disciplinar da História da Educação tem mantido animados os trabalhos sobre as finalidades ideais, sobretudo, pelo exame das concepções educacionais e sociais de intelectuais afetos à educação e a História da Educação, partícipes da elaboração de reformas de ensino e de programas de ensino, mas, também, da publicação de manuais da disciplina. As próprias obras didáticas, por sua vez, têm merecido estudos aprofundados e que vão se avolumando. Ainda, são poucas ainda as pesquisas

dedicadas a realidade pedagógica do ensino da disciplina História da Educação, provavelmente pelas dificuldades de compreender a complexidade da experiência cotidiana dos indivíduos no ensino da disciplina, sobretudo, pelos obstáculos quanto as fontes de pesquisa (GATTI JR, 2013, p. 5).

A partir dos dados captados, o historiador tem o papel de reconstruir a História ao apropriar-se do objeto examinado e, posteriormente, realizar-se-á uma síntese das dimensões que compõem a realidade escolar. Magalhães (1998) aponta como categorias de análise importantes e imprescindíveis no delineamento das atividades investigativas em relação às instituições escolares:

O espaço (local/lugar, edifício, topografia); o tempo (calendário, horário, agenda antropológica), o currículo (uma acepção estreita, que resulta de uma justaposição de categorias analíticas e objetos instituintes da realidade escolar, correspondendo ao conjunto das matérias lecionadas e respectivos métodos, tempos, etc. [...] ou uma acepção transversal à cultura e à realidade escolar, visão sintética de influência anglo-saxônica e norte-americana, em que currículo corresponde a racionalidade da prática (desenvolvimento curricular), uma verdadeira política educativa; o modelo pedagógico escolar, a construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a informam e constituem – um tempo, um lugar, uma ação; os professores, formas de recrutamento, profissionalização, organização, formação, mobilização, por um lado, suas histórias de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações, representações – espaços de liberdade do professor; manuais escolares, sua construção e apropriação, por outro; públicos, culturas, formas de estimulação e resistências; dimensões, níveis da apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida (MAGALHÃES, 1998, p. 56).

Tanto as interpretações elaboradas por pesquisadores estrangeiros, quanto por brasileiros, têm seguido um roteiro de pesquisa bastante similar, em que se destacam preocupações com os processos de criação e do

desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar, os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes, os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos, os destinos profissionais e pessoais dos alunos e as formas de configuração e transformação do saber veiculado nestas instituições de ensino etc.

A escrita da História da Educação consolida-se por meio da expansão de métodos que ultrapassam as tradicionais maneiras de abordar a realidade a ser estudada e reconstruída, pois

Nas últimas décadas, a pesquisa histórica passou por um intenso processo de renovação teórico-metodológico, no qual vem sendo valorizada a utilização tanto dos aportes teóricos oriundos do campo da História quanto das evidências, sendo que estas não se limitam mais aos documentos escritos, mas abarcam fontes orais, iconográficas etc. (GATTI JR, 2004, p. 134).

Com o avanço dos métodos de pesquisa, uma das principais questões que se colocam atualmente em referência à pesquisa histórico-educacional consiste na forma como as várias fontes serão abordadas e tratadas a fim de buscar as evidências utilizadas na verificação das hipóteses.

As evidências podem ser constituídas a partir do tratamento de uma série de fontes, conseguidas a partir de inúmeros procedimentos metódicos: formulação de elementos factuais e memorialistas a partir dos documentos oriundos da história oral, documentação originada de arquivos públicos ou particulares, patrimônio da iconografia, como fotografias, estátuas, gravuras etc., manipulação de documentos impressos e manuscritos, bem como os originados de arquivos pertencentes aos jornais, revistas e outros órgãos de imprensa periódica.

A proposta mais aceita hoje pelos estudiosos ligados à História da Educação está na conciliação entre evidências de diversos procedimentos metódicos, tanto orais como arquivísticos. Podemos considerar como tendência consolidada na historiografia educacional brasileira a tentativa de conciliar elementos de uma análise contextual histórico-social, bem como o âmbito das próprias realidades escolares abordadas, vista como reflexo de condicionantes externos/internos. Assim,

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições (JULIA, 2001, p. 34).

O ato de historiar pressupõe a capacidade do ser humano em humanizar-se a partir do relato dos fatos experimentados, mas também na potencialidade de elaborar uma visão, uma perspectiva sobre o ocorrido, partilhando-a com o respectivo corpo social.

A explicação histórica, como toda verdadeira explicação do social, tem que se basear nas circunstâncias reais em que os homens executam suas ações, nas que atuam os sujeitos, seja o que for o que se entenda por sujeito: indivíduos, grupos, entidades, instituições ou abstrações (ARÓSTEGUI, 2006, p. 385).

A busca e a seleção dos materiais históricos no sentido de captar os elementos necessários para a operação histórica, assim como para o exercício da síntese interpretativa, tornam-se fundamentais a partir da abordagem e do tratamento analítico da bibliografia, das leis, dos regulamentos, dos manuscritos, da iconografia, dos manuais e dos demais recursos didáticos, dos documentos em geral, assim como das entrevistas e outras fontes.

A construção científica da história manifesta-se numa narrativa historiográfica que seja simultaneamente construção e representação do objeto epistêmico: fontes (informação; arquivos; coleta de informações; tratamento de dados); método (articulação entre interpretação, conceitualização, instrumentalização); informação. Tal construção corresponde a três dimensões fundamentais: (uma) hermenêutica; (uma) informação/heurística; (um) registro (um discurso: relatório ou narrativa) (MAGALHÃES, 2004, p. 100).

Em relação às fontes escritas/documentais que fundamentam a investigação sobre a atuação apostólica e missionária da Congregação, no sentido de contrapor as finalidades ideais e a prática pedagógica na realidade escolar (CHERVEL, 1990) e com base nas categorias de análise proposta por Santos (2007),⁸ para a história das disciplinas escolares, foram realizados levantamentos no Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, localizado em Patrocínio – Minas Gerais, onde há os arquivos da Secretaria e da Tesouraria, assim como o Museu Escolar, nos quais foram buscados, inventariados e analisados alguns dos documentos acerca do período determinado, muitos dos quais poderão ser verificados no Anexo I, deste estudo (Inventário Documental).

Investigou-se também outras fontes na Fundação Casa da Cultura de Patrocínio – Minas Gerais, ligada à Secretaria Municipal de Cultura / Prefeitura Municipal, onde há um acervo documental e iconográfico, incluindo exemplares de jornais locais (Patrocínio – MG), importantes para o entendimento contextual da realidade local: *Cidade do Patrocínio* e *Gazeta de Patrocínio*.

⁸ 1. **Presença** (variáveis institucionais e de cursos em que determinada disciplina aparece); 2. **Identidade** (diversidade de denominação, do estado, de regime e de carga horária); 3. **Normas e Finalidades** (exame do contexto sócio-histórico mais amplo expresso em documentos legais sobre natureza e especificidade do ensino da disciplina e determinações do currículo prescrito); 4. **Perfil Programático** (matriz epistemológica; organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo); Organização horizontal; Currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos); metodologia de ensino); 5. **Perfil docente** (formação (titulação); recrutamento (formas de ingresso); atividade de ensino (nível de dedicação); atividades de pesquisa (nível de dedicação); atualização (formas e meios); participação associativa); 6. **Perfil discente** (condição de alunos/ futuro professor: origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória profissional); 7. **Materiais pedagógicos** (exame dos manuais pedagógicos (destinação. Autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso); outras tecnologias de ensino (quadro-negro, retroprojeto, slides, músicas, filmes, mídias digitais integradas)).

Figura 1 – Fotografias do CNSP pertencentes ao acervo do Museu Municipal

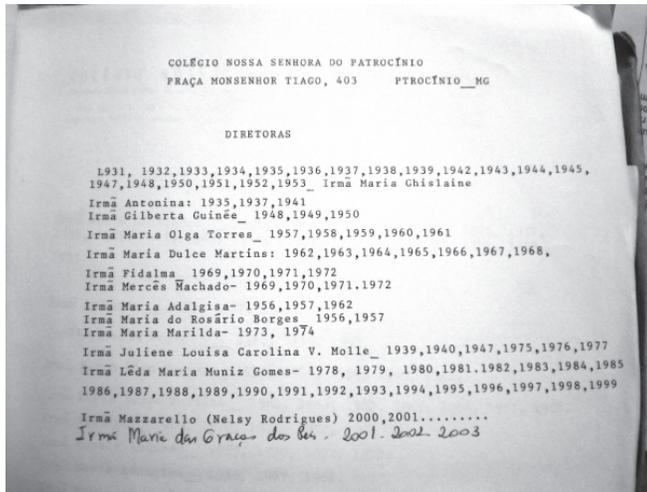


Fonte: Acervo do Museu (Fundação Casa da Cultura de Patrocínio).

Investiu-se também em leituras das pesquisas de mestrado (SILVA, 2005) (FERREIRA, 2004) e de doutorado (FERREIRA, 2006), de obras de referência, de artigos, anais de eventos ligado à História da Educação (regionais, nacionais e internacionais), de modo a proporcionar a fundamentação teórica e a contextualização histórica, necessária para o empreendimento da heurística e da hermenêutica em torno da investigação proposta.

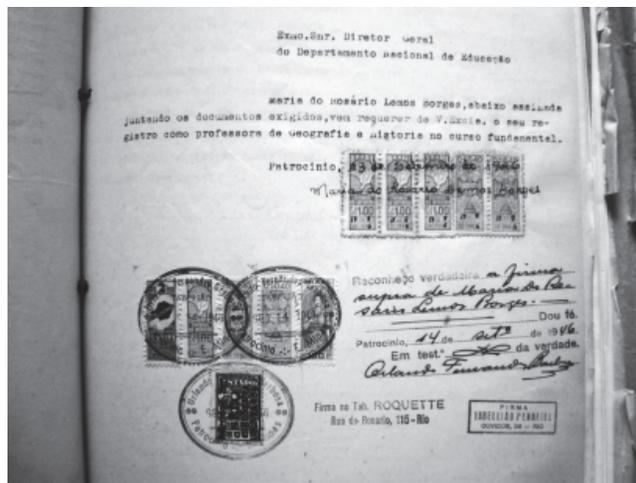
Por sua vez, buscou-se a elaboração de um inventário de documentos e de materiais históricos, encontrados principalmente no Museu Escolar e na Secretaria (ambos no CBNSP): cartas; correspondências; livros de atas; normas; pareceres; regimentos escolares; estatutos escolares; legislações em geral; manuscritos em geral, como termos de posse e de visitas oficiais; diários de classe; exames; provas; relatórios em geral; jornais escolares e da imprensa local e oficial; fotografias; livros de matrícula, de frequência e de aproveitamento dos estudantes; registros de atuação docente; manuais escolares; periódicos etc. A seguir, passaremos a descrever algumas destas fontes e acervos encontrados, sobretudo nos arquivos institucionais.

Figura 2 – Religiosas Diretoras do CNSP / CBNSP (1928 – dias atuais)



Fonte: Lista datilografada, encontrada no acervo da Secretaria (CBNSP).

Figura 3 – Requerimento de registro docente (Ministério da Educação): Maria do Rosário Lemos Borges (exemplo)



Fonte: Acervo da Secretaria (CBNSP)

Em outro documento datilografado (com data provável entre 1951 e 1952 / localizado no arquivo da Secretaria), encontrado entre o acervo das correspondências expedidas pela diretoria do Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, foram enumeradas obras utilizadas no Ensino Normal da instituição, as quais podem ser consideradas manuais escolares, amplamente produzidos, divulgados e adotados como importante material pedagógico no ensino das diferentes disciplinas.

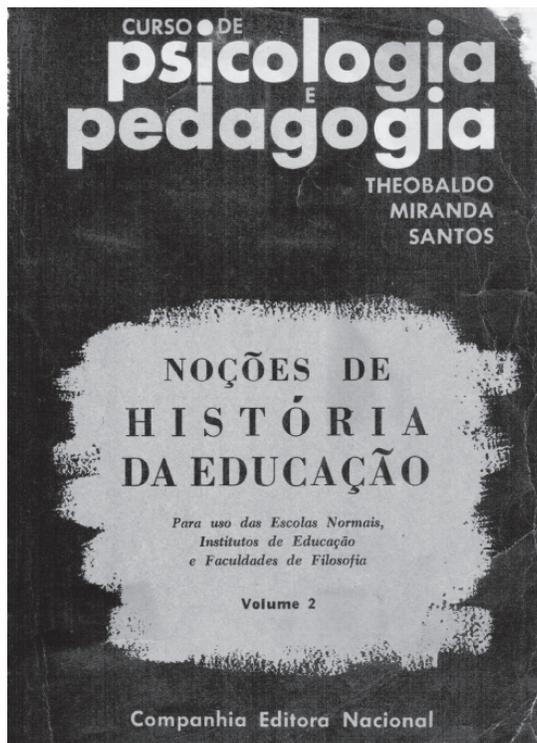
Quadro 2 – Manuais escolares adotados pelo CNSP

DISCIPLINA	AUTOR ADOTADO	EDITORA
Português	Paulo Azevedo	FTD
Ciências Naturais	Luiz Meneses	Livraria Acadêmica
História Geral e do Brasil	Joaquim Silva	Editores Nacionais
Geografia Geral	Teobaldo Miranda	Editores Nacionais
Geografia do Brasil	Luiz Gonzaga Len	Livraria Acadêmica
Religião	Pe. Negromonte	Editores José Olímpio
Física e Química	-----	-----
Anatomia Fisiologia e Biologia	Antunes	Editores Nacionais
História da Educação	Teobaldo Miranda	Editores Nacionais
Filosofia da Educação	Teobaldo Miranda	Editores Nacionais
Psicologia Educacional	Teobaldo Miranda	Editores Nacionais
Sociologia Educacional	Teobaldo Miranda	Editores Nacionais

Fonte: Elaborado pelos autores, segundo documento datilografado encontrado entre as correspondências expedidas pela diretoria do CNSP (com data provável entre 1951 e 1952).

Neste sentido, os manuais escolares constituem relevante evidência no levantamento das finalidades propostas e ideais, em contraposição aos conteúdos programáticos efetivamente tratados e difundidos pelos docentes, assim como aos saberes e práticas efetivamente assimilados pelos discentes no cotidiano do ensino e da aprendizagem.

Figura 4 – Capa do manual “Noções de História da Educação”, do autor Theobaldo Miranda Santos



Fonte: Museu Escolar (CBNSP).

Em meados de 2008, a Ir. Joana Bernadete Fonseca Mendes, Diretora do então Instituto Superior de Educação Berlaar (IBerlaar), que funcionou nas dependências do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio entre 2002 e 2011, viajou para a Bélgica, onde participou de uma reunião capitular da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, realizada na Casa Mãe/Geral, situada em Berlaar⁹ – Bélgica.

⁹ Arkt 13 – 2590 – Berlaar – Bélgica / Tel: 00 21 32 3482 1780 / Fax: 00 21 32 3482 4447 / e-mail: alg.bestuur@zusters.be / website: <http://www.zusters-berlar.php> (conforme dados encontrados no portal institucional eletrônico: <www.maria.org.br>).

Figura 5 – Dependências prediais da Casa Mãe – Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, situada em Berlaar / Bélgica



Fonte: Álbum de fotografias – Acervo da Casa Mãe (Berlaar / Bélgica).

Durante esta viagem, a Ir. Joana Bernadete Fonseca Mendes realizou um intenso trabalho de compilação de dados históricos (fotos de monumentos, prédios e documentos, inclusive escolares) na Bélgica. Este material foi disponibilizado pela mesma, a fim de fundamentar empiricamente o trabalho de pesquisa a ser desenvolvido.

Muitas informações foram conseguidas graças aos depoimentos dados de modo informal, durante as visitas e anotados pelo pesquisador, incluindo a disponibilização de documentos como cadernos, diplomas, manuais escolares, além de fontes iconográficas, principalmente fotografias.

Por outro lado, buscou-se valorizar o relato espontâneo das ex-normalistas que foram contatadas e que puderem contribuir para a reconstrução do imaginário relativo ao Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (CNSP), ao Curso Normal e à atuação apostólica e missionária das religiosas da Congregação.

Figura 6 – Cerimônia de Formatura da normalista: Dalila Mariana Gonçalves



Fonte: Acervo particular (Dalila Mariana Gonçalves).

Dentre as normalistas, algumas foram selecionadas para a realização de entrevistas,¹⁰ gravadas e transcritas, de modo a proporcionar elementos necessários para o entendimento do processo histórico em torno da atuação educacional da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, sempre procurando relacionar as finalidades prescritas/ideais com a prática pedagógica real.

III. De uma hermenêutica ao esforço heurístico em busca da compreensão histórica das finalidades e da realidade educacional

Para melhor compreender a atuação apostólica e missionária das irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, torna-se importan-

¹⁰ 1. Maria Fidalma do Nascimento (turma 1948); 2. Zulma Laura de Oliveira (turma 1952); 3. Elza Nunes (turma 1956); 4. Dalila Mariana Gonçalves (turma 1960); 5. Maria Nunes Borges (turma 1964); 6. Mariza de Andrade Rocha (turma 1968); 7. Neiva Brandão (turma 1971).

te também voltar-se para o processo histórico de criação e de consolidação do Ensino Normal, modalidade em que as religiosas atuaram com veemência.

Em Minas Gerais, seguindo as tendências nacionais, iniciou-se um movimento de defesa da instalação de Escolas Normais, justificada pela crescente demanda de habilitação dos professores, com destaque para os atuantes no curso primário. A Lei n.º 13, de 28 de março de 1835, inspirada no modelo francês de ensino, determinava a fundação de uma Escola Normal.

A instalação da Escola Normal de Ouro Preto ocorreu no dia 15 de agosto de 1840 com o nome de “Colégio Nossa Senhora da Assunção da Imperial Cidade de Ouro Preto”. Conforme determinação da Lei n.º 13, eram realizados periodicamente concursos e provas de habilitação para os docentes, mesmo os de escolas particulares, para serem considerados legalmente aptos para o exercício da docência.

Em 5 de março de 1840 o Presidente dá outras providências para que a Escola Normal iniciasse o seu funcionamento sob a direção do Professor Francisco de Assis Peregrino. [...] Ficava assim inaugurada a primeira Escola Normal da Província de Minas Gerais. A escola do seu diretor mostrava claramente a tendência francesa do ensino que aí fosse ministrado, pois tratava-se de um professor de formação francesa que, no ano anterior, havia apresentando ao governo extensa memória sobre o ensino simultâneo que ele próprio havia observado na França. A Escola, certamente, seria orientada no sentido de formar mestres especialistas no método de ensino simultâneo, pois notava-se, na época, uma reação contra o ensino individual, método considerado obsoleto e inadequado a classes numerosas (MOURÃO, 1959, p. 32 – 33).

Araújo (2011), ao discutir a periodização dos processos histórico-educacionais relacionados ao Ensino Normal, no Brasil, propõe os seguintes marcos:

- 1º período: 1835 – 1920 (emergência das Escolas Normais até a disseminação dos Grupos Escolares em alguns estados);
- 2º período: 1921 – 1945 (movimento de ampliação quantitativa e de interiorização dos Grupos Escolares, quando e em correlação com estes, a ampliação do número de Escolas Normais tornou-se muito significativa);

- 3º período: 1946 – 1970 (período caracterizado pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal; expansão quantitativa dos Grupos Escolares; crescimento do ensino secundário; esforço pela universalização do Ensino Primário; institucionalização dos cursos de licenciatura);
- 4º período: 1971 – 1996 (abrangeu a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu o 1.º e 2.º graus, tendo o Ensino Normal sido transformado em uma das habilitações profissionais de 2.º grau);
- 5º período: 1996 aos dias atuais (o marco inicial foi a promulgação da segunda Lei de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, que restabelece as Escolas Normais e implanta os cursos normais superiores).

Contudo, a manipulação de tais fontes referenciais no Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio demonstrou que ainda há uma fragilidade em geral, no Brasil, quanto à organização e à manutenção de arquivos públicos, de museus escolares, assim como da conservação documental nas instituições em geral e, nas escolares, em particular.

Especificamente em relação à abordagem historiográfica da História das Disciplinas Escolares, especificamente da disciplina História da Educação, por exemplo, decidiu-se abordar principalmente as leis, programas e manuais escolares, com fins de entendimento dos conteúdos prescritos, notando-se destacadamente a preponderância de conteúdos voltados para a doutrinação e a propagação de valores considerados ideais para a formação moral e pedagógica das normalistas.

O acesso ao acervo foi permitido, mas boa parte dos documentos e das evidências necessárias para a fundamentação empírica perdeu-se ao longo do tempo. Neste caso, registramos que não foi possível encontrarmos fontes essenciais para o entendimento da prática pedagógica, sobretudo ligada à disciplina História da Educação, nos acervos do Colégio ou das normalistas contatadas: cadernos, diários de classe, provas, exames etc.

Parte do levantamento de informações foi possível graças ao cruzamento de dados encontrados em outras fontes, sobretudo localizadas no acervo da Secretaria e do Museu Escolar do Colégio Berlaar Nossa Senhora do Patrocínio, por meio de legislações, manuais, iconografia, documentos oficiais, registros escolares, etc.

Por sua vez, as entrevistas realizadas com as normalistas também permitiram contrapor as finalidades ideais, apregoadas por documentos eclesiais, oficiais e conteúdos programáticos, com a prática pedagógica da realidade escolar, por meio do relato das experiências discentes em seu contato com os manuais escolares, atividades pedagógicas propostas, relações interpessoais (sobretudo com as religiosas, clero, colegas e familiares) e participação em eventos públicos, políticos ou religiosos.

Considerações finais

O presente trabalho teve por finalidade dissertar sobre a potencial fertilidade em torno das evidências empíricas passíveis de manipulação e de investigação histórica, no sentido de promover o diálogo entre as teorias e as evidências, diante do trabalho interpretativo por parte do historiador da educação, diante da realidade percebida, especificamente, da atuação apostólica e missionária da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar.

O objetivo consistiu em explanar panoramicamente a diversidade de fontes e de arquivos na realidade mineira, em geral, e em particular, a de Patrocínio – MG, onde encontra-se instalada e em funcionamento, uma das instituições escolares sob responsabilidade das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar.

Nota-se a relevância de exercermos uma investigação empírica de elementos que proporcionem uma contraposição entre as finalidades prescritas / ideais e a realidade pedagógica executada no cotidiano das instituições escolares. Por meio do exame minucioso de documentos legais e eclesiais, da prescrição dos conteúdos programáticos de reformas do ensino, dos manuais escolares, é possível delimitarmos os padrões e os valores difundidos, considerados ideais para o desenvolvimento educacional. Por outro lado, percebe-se a fecundidade investigativa ao contrapor tais finalidades ideais, com a realidade pedagógica, posta em prática por meio do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito das instituições escolares, por meio da investigação de elementos que explicitam e delimitam os valores e os saberes de fato inculcados entre as normalistas.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Escolas Normais: sua genealogia e trajetória européias e suas metamorfoses no Brasil. In: COLÓQUIO CEM ANOS DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS, 1., 2011, São Carlos. *Palestras...* São Carlos: [s.n.], 2011.

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Tradução de Andréa Dore. Bauru: Edusc, 2006.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

FERREIRA, Hedmar de Oliveira. *Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio: um instrumento de educação feminina na zona do Alto Paranaíba em Minas Gerais / 1928-1950*. 2006. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2006.

FERREIRA, José Filipe e Sousa Pessanha de Brito. *A evangelização pela educação escolar: embates entre presbiterianos e católicos em Patrocínio, Minas Gerais (1924-1933)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

GATTI JR, Décio. Caminhos da investigação sobre o ensino de História da Educação em Minas Gerais: entre finalidades ideais e realizadas pedagógicas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 7., 2013, Ouro Preto, *Mesa redonda...* Ouro Preto: [s.n.], 2013.

_____. A situação da pesquisa histórica sobre as instituições educacionais brasileiras. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 10, n. 17, p. 133-140, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/his_educ_deciogatti.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LEÃO XIII. *Carta Encíclica Rerum Novarum*. 1891. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html>. Acesso: 20 jun. 2014.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. *A disciplina história da educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947-1971)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Uberlândia. 2013. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos – história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: CATANI, Denice B. *et al.* (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

PIO XI. *Carta Encíclica Divini Illius Magistri*. 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_pxi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html>. Acesso: 10 abr. 2011.

SANTA CRUZ, Afonso de. *À sombra da guilhotina... (Pierre Coudrin)*. Curitiba: Edições Rosário, 1981.

SANTOS, Maria Teresa. Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Percurso e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

SEGRS, Yves *et al.* *1845-1995 150 anos Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar servindo em simplicidade*. Lovaina: KADOC, Centro Católico de documentação, 1995.

SILVA, Michelle Pereira da. *Educação da mulher e evangelização católica: um olhar sobre a Escola Normal N. Sra. do Patrocínio*. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

ANEXO I (INVENTÁRIO DOCUMENTAL)

CARTAS / CORRESPONDÊNCIAS

PIO XII. [carta] Vaticano, 07.05.1949. *Carta ao Cardeal do Rio de Janeiro Jaime de Barros Câmara.*

MARIA JESUÍNA, Ir. [carta] Patrocínio, 10/11/1951. *Carta ao Ministro da Educação Simões Filho.*

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. [carta] Patrocínio, 06/03/1947. *Carta ao Deputado Estadual José de Faria Tavares.*

MARIA GHISLAINE, Ir. [carta] Patrocínio, 21/04/1947. *Carta ao Diretor do Ensino Secundário Dr. Haroldo Lisboa da Cunha.*

ATAS

PIO XII [mensaje]. Acta Apostolicae Sedis, 40 (1948) 465 – 468. *Mensaje de Su Santidad El Papa Pio XII dirigido por radiotelefonía a los participantes en el III Congreso Interamericano de Educación Católica (La Paz, 6 de octubre de 1948).*

LEGISLAÇÕES

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.777 de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530 de 02 jan. 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MINAS GERAIS. Decreto nº 2.400 de 7 de fevereiro de 1947. Mandato para ministrar o Ensino de 2.º ciclo – Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio. Minas Gerais, Patrocínio, 8 fev. 1947.

MINAS GERAIS. Decreto nº 8.225 de 11 de fevereiro de 1928. Aprova os programas do Ensino Normal. Minas Gerais, Belo Horizonte, 12 fev. 1928.

MINAS GERAIS. Decreto nº 10.896 de 14 de junho de 1933. Aprova os programas do Ensino Normal (Instruções). Minas Gerais, Belo Horizonte, 15 jun. 1933.

MINAS GERAIS. Decreto nº 8.162 de 20 de janeiro 1928. Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 21 jan. 1928.

MANUSCRITOS

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. *Livro de Registro das inscrições e resultados dos exames e provas (1941-1963)*.

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. *Livro de Atas do Curso Formação (1948-1956)*.

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. *Livro de Atas de reuniões da Congregação docente – Abertura: 15/12/1939*.

NORMAS, PARECERES E REGIMENTOS

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer nº 144 de 20 de novembro de 1968. Responde a consulta do “Centro de Estudos Pedagógicos” da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, sobre concessão de registro de professor de disciplina optativa de Ensino Normal, *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1968.

COLÉGIO NORMAL NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO. *Regimento Interno do Curso Normal Segundo Norma da Secretaria da Educação – Ano letivo de 1967.*

PIZZARDO, José. *Normas Directivas de la Oficina Central de Enseñanza de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades de Estudios con ocasión del III Congreso Interamericano de Educación Católica*, Roma, 1948.

NORMAS ESPECÍFICAS – LIVRO DIDÁTICO

BRASIL. Decreto-lei nº 8.460 de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.339 de 11 de março de 1944. Dispõe sobre o livro didático. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 mar. 1944. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6339-11-marco-1944-416238-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.580 de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 set. 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3580-3-setembro-1941-413560-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.934 de 31 de dezembro de 1940. Dispõe sobre o regime do livro didático e sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1941. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 jan. 1941. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2934-31-dezembro-1940-412867-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.417 de 13 de julho de 1939. Dispõe sobre o regime do livro didático. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 jul. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2934-31-dezembro-1940-412867-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.177 de 29 de março de 1939: dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 mar. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 jan. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

Data de registro: 17/11/2015

Data de aceite: 25/02/2016

A FABRICAÇÃO DOS DESTINOS DAS ALUNAS DO COLÉGIO NOTRE-DAME DE SION¹

La fabrication des destins des élèves du collège Notre-Dame de Sion

Pupils choices about their own destinies at Notre-Dame de Sion

*Ângela Xavier de Brito**

Resumo: Os percursos individuais têm merecido pouca atenção da sociologia brasileira. Esse artigo busca entender o sentido que as jovens que pertencem às elites femininas dos anos 1960 dão a suas escolhas de vida. Baseando-se em fontes diversas, o autor discute, sobretudo, a validade da memória na apreensão dos aspectos sincrônicos e diacrônicos da realidade; e privilegia o conceito interacionista de *carreira*, que permite abordar seus aspectos sequenciais. A análise se funda na trajetória das alunas que frequentaram o colégio Sion do Rio de Janeiro de 1949 a 1961, objetivada por questionários e entrevistas. O texto se centrará num ponto fulcral de seus percursos: o momento em que, deixando o ambiente protegido do colégio, elas devem definir um projeto que confirme seu *status* de adultas, escolhendo entre o casamento, o acesso à universidade e as perspectivas profissionais.

Palavras-chave: Itinerário. Elites femininas. Memória. Fontes. Carreira.

Résumé: Les parcours individuels ont jusqu'à maintenant peu mérité l'attention de la sociologie brésilienne. Cet article cherche à comprendre le sens que les jeunes filles appartenant aux élites féminines des années 60 donnent à leurs choix de vie. En se fondant sur des sources diverses, l'auteurediscute la validité de la mémoire dans l'appréhension des aspects synchroniques et diachroniques de la réalité; et privilégie le concept interactionniste de *carrière*, qui permet d'en saisir les aspects séquentiels.

¹ Texto apresentado no 35º encontro anual da ANPOCS, GT Educação e sociedade, em outubro de 2011.

* Doutora em Sociologia pela Université Paris-Descartes (Paris 5). Pesquisadora do Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS) na França. *E-mail*: axavierdebrito@gmail.com

L'analyse se fonde sur la trajectoire des élèves du Collège Sion de Rio de Janeiro de 1949 à 1961, objectivée par des questionnaires et des entretiens. Le texte vise un point central de leurs parcours, notamment le moment où, en quittant l'ambiance protégée de l'école, elles sont censées définir un projet qui confirme leur statut d'adultes, en choisissant entre le mariage, l'université et les perspectives professionnelles.

Mots-clés: Itinéraire. Élités féminines. Mémoire. Sources. Carrière.

Abstract: Brazilian sociology has so far given little attention to individual trajectories. The present article tries to seize the sense the girls coming from feminine elites of the 60s give to their life choices. Based on different sources, the author discusses the validity of the memory in apprehending synchronic and diachronic aspects of reality, and favours the interactionist concept of career, which seizes its sequential aspects. Our analysis dwells on the trajectories of the pupils of the College *Notre-Dame de Sion* in Rio de Janeiro from 1949 till 1961, objectified by means of questionnaires and interviews. This text focus mainly on a central point of their path, the moment they leave the protected climate of this school and must define a project which will confirm their adults' status, by choosing between marriage, university and professional perspectives.

Keywords: Trajectory. Feminine elites. Memory. Interactionist perspective. Career.

Introdução

Um exame da literatura em sociologia da educação brasileira deixa perceber que as análises que visam à abordagem do desenrolar temporal dos processos sociais subjacentes aos percursos individuais são relativamente escassas. Essa disciplina tem realizado boas análises estruturais, mas pouco se consagrou ao sentido que os jovens das diferentes classes sociais, sobretudo as de sexo feminino, atribuem à relação entre seus itinerários progressos e suas escolhas de vida.

Parto do princípio que os fatos sociais podem ser melhor apreendidos por uma análise a níveis múltiplos (OGBU, 1981), onde a articulação de diferentes métodos e instrumentos de pesquisa permite abranger simultaneamente os aspectos sincrônicos e diacrônicos da realidade. Proponho-me a fazer uma interpretação das práticas de acesso ao ensino superior no Brasil que introduza o princípio das variações individuais e mostre as diferentes maneiras que os indivíduos tem de se conformar ou de reagir a “um modelo, um princípio, um sistema” (LAHIRE, 2006, p. 10). Deter-me-ei no Brasil dos anos 1960, analisando em particular o caso das antigas alunas do colégio *Notre-Dame de Sion* do Rio de Janeiro (XAVIER DE BRITO, 2010). Centrarei a atenção num ponto fulcral de seus percursos, ou seja, no momento em que elas deixam o ambiente protegido da escola – numa época onde era costume realizar praticamente toda a formação num só estabelecimento – e são levadas a definir um projeto que confirme seu *status* de adultas e dê sentido a suas vidas como seres autônomos. Minha intenção é perceber a inteligibilidade das escolhas realizadas em sua relação com as cadeias temporais de uma existência, a tessitura entre o modelo de socialização, os momentos fortes de seus percursos e as decisões que vão orientar seu futuro.

Metodologia

A análise das trajetórias atravessou a história da sociologia mundial, aparecendo e desaparecendo segundo as guinadas do pêndulo teórico. Cunhado pela Escola de Chicago a partir de *The Polish peasant* de Thomas e Znaniecki (1918- 1920), esse método praticamente desapareceu com a hegemonia do funcionalismo, reemergindo no início dos anos 1960, nos Estados Unidos, graças à segunda geração da Escola de Chicago. Os conceitos de *carreira moral* de Goffman (1961, p. 138) e de *carreira*, de Becker (1985, p. 47) enfatizavam ambos a noção de situação, cuja importância Thomas já ressaltará em seu conhecido teorema: *if men define situations as real, they are real in their consequences* (THOMAS; THOMAS, 1928, p. 571-572). A Inglaterra adotou rapidamente essa abordagem, mas seu ingresso na França teve que esperar o enfraquecimento do estruturalismo e do marxismo, paradigmas dominantes até meados dos anos 1980.

Três são as principais correntes precursoras desse movimento: as *histórias de vida*, inauguradas por Daniel Bertaux (1976, 1977), as *trajetórias*,

teorizadas por Pierre Bourdieu (1979, 1986, 1989) e a *sociologia clínica*, criada por Vincent de Gaulejac (1987, 1999). Bertaux (1976, p. ii, p. i) sugere “uma maneira mais estruturalista e objetiva de empregar as histórias de vida” que coloque em relação as práticas dos agentes e “os sistemas de relações sócio-estruturais que lhes imprimem suas formas particulares”. Segundo ele, “as histórias de vida [...] restituem a dimensão temporal inerente a toda atividade e a profundidade histórica dos processos sociais, analisando simultaneamente os tempos biográficos e os tempos históricos” (BERTAUX; BERTAUX-WIAME, 1980, p. 209-210). Para Bourdieu (1979), a trajetória se refere ao indivíduo socialmente construído, na medida em que sua singularidade se forja nas e pelas relações sociais. Como a trajetória social diz respeito “à evolução ao longo do tempo das propriedades” do grupo analisado (BOURDIEU, 1979, p. 528), ela só pode ser compreendida à condição de que se construa previamente os “estados sucessivos do campo onde ela se dá, o conjunto das relações objetivas que ligam o agente em questão [...] ao conjunto dos outros agentes presentes no mesmo campo, que se defrontam com o mesmo espaço de possíveis” (BOURDIEU, 1986, p. 72). Por sua vez, Gaulejac (1987; 1999) enfatiza a dimensão psicanalítica das trajetórias individuais, ao levantar o problema da identificação inconsciente. Os indivíduos não se definem apenas com relação ao grupo a que pertencem ou à situação social que ocupam, mas em relação à sua própria identidade. Ao articular sociologia e psicanálise, ele mostra que o indivíduo está inserido ao mesmo tempo em diversas histórias – pessoal, familiar, institucional e social – nas quais as relações intrapsíquicas e intrafamiliares estão intimamente associadas às relações de dominação.

Apesar das críticas mútuas que esses autores se fazem, todos se inscrevem em menor ou maior grau dentro do paradigma estruturalista. Só se pode realmente falar em mudança de paradigma quando a sociologia francesa se abre às correntes anglo-saxãs, para as quais o devir biográfico é um produto da interação dialética entre a determinação das estruturas e a capacidade de ação dos indivíduos. Os fenômenos sociais passam a ser necessariamente analisados em seus componentes individuais e na diacronia, abrindo espaço aos conceitos adequados à construção de modelos sequenciais, tais como os de carreira/carreira moral, que propõem um regime de objetivação próprio à sociologia interacionista (DARMON, 2008), que permite analisar como o ator incorpora ou integra a estrutura social sem que nenhum deles determine o outro.

No entanto, com o passar do tempo, o uso do que se agrupa hoje em dia sob o nome genérico de trajetórias acabou se banalizando. Emprega-se indiscriminadamente *história de vida*, *trajetória* ou *carreira*, sem refletir sobre a filiação teórica desses conceitos (PASSERON, 1989, p. 20) e suas diferentes implicações metodológicas. Atenta a essa objeção, minha abordagem dos percursos das antigas alunas de *Sion* favorece claramente o conceito de *carreira*, como se verá.

A fabricação dos destinos humanos é uma das questões centrais da sociologia moderna. Por isso, interessa-me aqui mostrar de que maneira as meninas de *Sion* teceram seus destinos e, sobretudo, como elas interagiram com seus processos de socialização familiar e escolar. De onde emanaram as disposições que colocaram à prova na vida adulta: do ambiente familiar, da influência de outros significativos (MEAD, 1934), do contato com os pares no colégio, do capital social acumulado na escola, das redes sociais que frequentaram, de uma combinação desses fatores? Como se articulam as diversas gerações na transmissão de valores e modelos? Como forjaram seus projetos? Que contradições tiveram que enfrentar? Chegaram a realizar seus desígnios e até que ponto? Ou seja, segundo a conhecida frase de Sartre (1952): *o que elas fizeram com o que fizeram delas?*

A análise das fontes

A base empírica dessa opção metodológica é a análise do processo de escolha que se dá no momento de articulação entre a saída do colégio e a entrada na vida social, quando elas tem que fazer a difícil opção entre o casamento, o acesso à universidade e as perspectivas profissionais. Tendo eu mesma frequentado esse colégio durante treze anos, essa análise faz parte desse exercício sociológico extremamente árduo que é a objetivação da própria trajetória do pesquisador (BOURDIEU, 2004). A análise se centra assim numa abordagem ao mesmo tempo diacrônica e sincrônica das 32 colegas que me acompanharam durante pelo menos dez anos no colégio *Sion*. No entanto, essa época já vai longe... Foi a mim necessário recorrer a uma combinação de técnicas de pesquisa que mesclasse fontes históricas com questionários e/ou entrevistas com os atores.

Dirigi-me em primeiro lugar ao colégio *Sion* do Rio de Janeiro em busca de fontes primárias que poderiam me informar sobre o funcionamento

do colégio nos diversos períodos históricos. É no decorrer de uma pesquisa que implica profundamente sua vivência afetiva que o sociólogo testa o grau de confiança que pode ter em sua experiência profissional. Acostumada a lidar com populações distantes de minha classe social e, desta forma, mais facilmente objetiváveis, lidar com uma instituição à qual pertenci durante tanto tempo permitiu ilusões de principiante. Entrei em campo alimentando a fantasia de que teria amplo acesso aos arquivos da congregação, que as Irmãs de *Sion* se alegrariam ao ver essa história escrita por uma ex-aluna, que minhas colegas teriam prazer em me confiar suas memórias. Lei do engano! No que se refere à história do estabelecimento, a superiora de *Sion* me encaminhou à irmã encarregada desse assunto, que manifestou, por sua vez, inúmeras resistências, chegando a dizer que “a história do colégio estava inscrita na cabeça de cada uma de nós e devia aí permanecer”. Ora, os colégios sempre foram parte importante da ação de *Sion* no mundo e a preservação desses documentos originais teria sido necessária para preservar essa riqueza da história do Brasil, por sua importância na formação das elites femininas brasileiras. Essa mesma Irmã concedera entrevista a um pesquisador americano nos anos 1980 (NEEDELL, 1993), onde repetira elementos da “história oficial” adotada na sede do Rio de Janeiro. Foi assim impossível recuperar diretamente os aspectos históricos da instituição: o nome das alunas, a evolução de seu número, quantas terminaram o atual ensino médio nas diversas gerações, ou seja, as que foram *coroadas*, a evolução do currículo, o nome e a formação dos professores, os relatórios dos inspetores federais, etc. Não sou o primeiro nem o último pesquisador a enfrentar esse tipo de dificuldade com as congregações religiosas, no Brasil ou em outros países. Ivan Manoel (1996, p. 69), que trabalhou sobre as Irmãs de São José de Chambéry, em São Paulo, no início do século XX, assinala a dificuldade em obter documentação fiável e as reticências das Irmãs quanto a seu passado. Rebecca Rogers (2005, p. 12; p. 65), em seu livro sobre *Les demoiselles de la Légion d'Honneur* na França, comenta que “as congregações não conservaram os registros de matrícula existentes [na medida em que] a memória da congregação é construída mais em torno de textos religiosos do que de textos pedagógicos”. Mas nenhum dos dois tinha vivido na carne uma relação com a instituição que estudavam.

Tampouco foi possível retomar a parte dessa memória que dizia respeito ao corpo docente. A maior parte das mestras de classe religiosas e dos pro-

fessores leigos da minha época já falecera e certas Irmãs haviam deixado o convento ou não saíam mais do claustro. Para suprir essas lacunas, busquei reconstituir a história do colégio por meio das vivências das meninas do *Sion* – sem esquecer minha própria experiência.

Visando responder à questão da permanência do modelo sionense de socialização, entrevistei dez ex-alunas de várias turmas do colégio, de 1920 a 1970. No que dizia respeito ao cotidiano disciplinar e pedagógico, dispunha de uma fonte extraordinária: minha própria turma, que frequentara o colégio entre 1949 e 1961 – grupo central na história da instituição, porque tudo indica que é com ele que começa seu declínio. Os depoimentos de minhas colegas, obtidos por questionários e entrevistas, me permitiram fazer um corte transversal em profundidade. Os questionários bastante longos que enviei por correio me deram acesso aos elementos formais de sua trajetória, permitindo a estruturação de suas vidas pregressas segundo as variáveis clássicas da sociologia. Enviei igualmente o questionário a dez alunas que haviam passado pouco tempo no colégio e saído sem que se soubessem as razões.

Uma vez coletados os dados objetivos, era necessário saber que sentido elas emprestavam à sua história. Oito delas se prontificaram a me conceder longas entrevistas, que me forneceram os aspectos dinâmicos de seus itinerários associados à “interpretação pessoal de sua própria história, [...] nó da construção do *self* na vida social moderna” (GULLENSTAD, 1999, p. 13). As entrevistas mostravam sua maneira peculiar de viver e de lembrar experiências coletivamente atravessadas. Tentei aplicar com elas o que Ricoeur (2000) chama de *reminiscing*, uma evocação conjunta de memórias a partir de fotos, documentos, objetos e lembranças comuns, mas muitas foram as defesas a serem ultrapassadas. A maior parte delas evocou versões edulcoradas da época, numa forma clara de memória seletiva; outras declararam preferir não mais pensar neste período porque “tinham esquecido tudo” (M^a. Regina)² ou eram “muito preguiçosas” (M^a. Lucia). As mais idosas, alunas dos anos 1920 a 1940, não viam em que sua experiência escolar podia interessar alguém e recusavam a gravação da entrevista. Levanto a hipótese de que, para muitas delas, minhas perguntas talvez levassem à destruição da imagem ideal que tinham construído do colégio. No entanto, esses instrumentos me permitiram compreender as

² Os nomes entre parênteses correspondem às ex-alunas que me concederam entrevistas.

especificidades do modelo de socialização do colégio *Sion*, que marcou de maneira indelével parte das mulheres das elites brasileiras.

As jovens analisadas e seus projetos de vida

O acesso ao ensino superior das mulheres dos anos 1960 ainda estava fortemente condicionado pela formação histórica do ensino secundário feminino, implantado com grande atraso com relação ao dos homens.³ As mulheres só tiveram acesso efetivo ao ensino secundário em meados dos anos 1930. Até essa data, essa via de *achievement* (PARSONS, 1937) lhes era negada: só o casamento ou a entrada num convento lhes permitia manter o *status* familiar ou, por vezes, operar uma ascensão social. A década de 1960 lhes propiciou aberturas sistemáticas, como a possibilidade de frequentar uma universidade e trabalhar fora de casa, mesmo quando casadas. Essa base institucional permitiu que parte delas superasse os limites da educação que as preparava para ser “esposas cultas e mães de família ‘felizes’” (SAINT-MARTIN, 1990, p. 67) e ousassem formular projetos de vida que se opunham à representação social dominante da mulher, dentro do lar, de preferência não muito instruídas. As formas de socialização recebidas na família e no colégio, ao se reforçar em mutuamente, contribuíam aos limites sociais então impostos às mulheres, sem deixar de imprimir-lhes o influxo moral que fazia delas mulheres fortes no sentido bíblico.

Uma primeira análise global dos dados mostra que oito alunas pareciam saber bem o que queriam da vida, pois tinham um só projeto, exclusivo e prioritário, ao deixar o colégio, em sua grande maioria ligado à vida ativa: quatro delas tinha como único projeto *cursar uma universidade, se formar*; duas outras manifestavam sobretudo o desejo de *ter uma carreira profissional*, sem sequer mencionar o casamento. Apenas duas assumem integralmente o papel para o qual foram socializadas, tendo por projeto exclusivo *casar e ser donas-de-casa*. Entre as que declararam um duplo projeto, o casamento é claramente a via prioritária. Das doze alunas neste caso, sete desejam combinar casamento e formação universitária, o que não

³ Os primeiros estabelecimentos femininos, das freiras lazaristas, foram o colégio Providência (Mariana, 1849) e o colégio Imaculada Conceição (Rio de Janeiro, 1850). A título de comparação, o Caraça, primeiro estabelecimento secundário masculino da mesma congregação, foi criado vinte e oito anos antes, em 1821.

significava que pretendessem, necessariamente, ter uma vida profissional. Apenas uma combina logicamente a universidade com o exercício da profissão. As últimas quatro alunas interrogadas parecem querer tudo e mais um pouco: têm três e até quatro projetos de vida. Três delas colocaram as perspectivas profissionais em primeiro lugar, sem negligenciar a formação, o casamento e até mesmo a possibilidade de *se apaixonar e viver um grande amor* (Angelina). A última privilegia claramente o casamento, sem abandonar a possibilidade de se formar e exercer uma profissão.

No total, dezesseis alunas manifestaram o desejo de ter uma formação universitária – quatro como projeto exclusivo, doze em associação com outros projetos. Nos anos 1960, ao nível social das meninas de *Sion*, era difícil exercer uma profissão qualificada sem diploma de graduação. Em sua ausência, restava-lhes o caminho das “artes”, talvez como amadoras, seguido por algumas moças da minha população. Ao sentir que o vento estava mudando, parte das famílias fez uma certa pressão para que suas filhas seguissem um curso universitário: um terço da população feminina a nível nacional já chegava à universidade nessa época (BRASIL, 1960). É possível que a crescente valorização social da formação universitária as tenha levado a manifestar o desejo de cursar uma universidade – seja para manter o patrimônio cultural familiar, quando vinham de uma linhagem de políticos locais, intelectuais ou professores, seja para melhorar o *status* familiar, no caso das famílias que experimentaram um declínio social e econômico ou das raras que descendiam de comerciantes. A universidade exercia antes o duplo papel de *dote escolar* (SINGLY, 1982), legitimando a cultura geral adquirida no colégio; e de formação profissional, ampliando seu horizonte de possíveis e dando-lhes a possibilidade de exercer um dia a uma profissão, caso tivessem necessidade ou quisessem desfrutar de uma certa independência dentro da relação conjugal.

As perspectivas de carreira profissional para as mulheres nessa época eram, no entanto, raras. Esse destino apresentava similaridades com o da nobreza francesa, quando sentiu que o mundo que valorizava a *ascription* começava a mudar; e que o *achievement* através do exercício de uma profissão (PARSONS, 1937) podia abrir-lhes outras portas.

Para as mulheres dessa época, esse investimento simbólico estava estreitamente imbricado a uma perspectiva de aliança, ainda que não de forma explícita. A formação universitária passa a integrar as artes que contribuíam

a um clima agradável no lar, permitindo a valorização das jovens no mercado matrimonial. O fato de terem sido educadas num colégio com a reputação de *Sion* não era mais o bastante para seduzir parte dos homens candidatos ao casamento, junto com atributos mais tradicionais, como a beleza ou a fortuna. A obtenção dessa “riqueza cultural que é o diploma [vai contribuir] para a equiparação das riquezas masculinas e femininas no processo de escolha do cônjuge” (SINGLY, 1982, p. 8). A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde todas elas se matricularam na área de ciências humanas e sociais, aliava o útil ao agradável, por ser considerada um viveiro de bons partidos pertencentes às elites católicas.

Desse ponto de vista, as famílias e as Irmãs de *Sion* tinham perfeita identidade. Certas freiras estimulavam as alunas a *se preparar muito bem, porque vocês serão as esposas de ministros, embaixadores e empresários* (Amanda). Antecipando ou reforçando a mensagem do colégio, as famílias, sobretudo aquelas em ascensão social ou em recuperação de *status*, instigavam as filhas à busca do melhor partido. A mãe de Stella F. *ficava muito encantada quando eu namorava alguém* que tinha um nome de família... *Às vezes eu não gostava de certos rapazes e namorava por causa do nome*. Assim, as respostas das doze alunas que declararam um projeto duplo ou triplo eram condizentes com as condições locais da época: metade delas queria antes de tudo casar-se, embora pudesse talvez passar antes por uma universidade. Se isso não fosse possível ou se tivessem que interromper os estudos para se casar, tanto melhor. A outra metade invertia a ordem, querendo primeiro cursar a universidade e depois se casar – mas o casamento figura em todos esses projetos. No Brasil dos anos 1960, a ideia de ficar solteira e se lançar numa carreira profissional era exceção. A perspectiva de ficar “solteirona”, por mais qualificada que fosse, era ainda encarada com pavor. Em vista disso, pergunta-se: que caminhos lhes facultava a sociedade para sua realização enquanto indivíduos? Que tipos de carreiras lhes estavam abertas quando deixaram o colégio?

Uma carreira de esposa

Tudo indica que, nos anos 1960, a primeira opção oferecida a essas ex-alunas de um dos melhores colégios da cidade do Rio de Janeiro continuava a ser, como fora para suas mães, o casamento. *A orientação moral e*

religiosa [do *Sion*] valorizava a vida familiar (Alice). Independentemente de seus projetos prioritários, pouco menos da metade das alunas da turma de 1949-1961 se casou ao sair do colégio – às vezes, como Alice, com o primeiro namorado – ou abandonou a universidade para casar.

Seria legítimo aplicar ao casamento o conceito sociológico de carreira, falar de uma *carreira* de esposa? A cultura escolar católica de tradição francesa na qual as meninas do *Sion* foram socializadas lhes ensinava que o casamento era feito para durar “até que a morte os separe”, configurando a perspectiva longitudinal de “decorso de uma existência” que o senso comum empresta à palavra carreira. Usado anteriormente com exclusividade no mundo do trabalho, no sentido de profissão na qual uma pessoa se engaja e cujas etapas deve percorrer, o conceito de carreira recebeu um sentido mais amplo desde os trabalhos da primeira geração da Escola de Chicago. No entanto, são Becker e Goffman, da segunda geração, que vão lhe emprestar sua força analítica. Goffman eliminou qualquer conotação profissional do seu conceito de *carreira moral*, cujo ponto de referência é antes a interseção entre a pessoa e a estrutura social, ou seja, a maneira pela qual o ator incorpora ou integra essas estruturas sem que nenhuma dessas instâncias determine a outra. Para Goffman (1961, p. 179-180), a *carreira moral*. “Se elabora nos limites de um sistema institucional” – no caso, a situação oficial do indivíduo dentro do casamento e da família, as normas sociais que lhe dizem respeito e que o ator deve acatar.

Consiste “no que é comum aos membros de um determinado grupo social, sempre se passando individualmente e de maneira independente em cada um deles” – ou seja, a aspiração e a representação social do casamento são vividas por cada indivíduo de maneira diferente, segundo seu gênero, sua idade, sua cultura e/ou as representações locais.

Refere-se, sobretudo “às modificações que intervêm na personalidade devido a essa carreira e às mudanças do sistema de representações através do qual o indivíduo toma consciência de si mesmo e apreende os outros” – ou seja, permite mostrar como cada aluna vai construir sua identidade de mulher casada, que mudanças íntimas vai experimentar no casamento e como vai julgar as demais a esse respeito.

Diante disso, penso que o casamento pode ser considerado uma *carreira moral*, na medida em que é uma instituição socialmente enquadrada por normas precisas, às quais se pode emprestar um forte sentido individual. Via de regra, elas ficavam casadas “para sempre” ou o maior tempo possível, ainda

que não se sentissem bem na situação. Sete alunas continuam casadas com o primeiro marido, de quem dependem financeiramente com frequência, e desenvolveram um núcleo familiar estável. Algumas, como Cecília e Amanda, ficaram casadas ainda quando o maridão não mais correspondia às suas expectativas, pois a socialização sionense as compelia a cultivar “o papel específico de mãe feliz e esposa culta” (SAINT-MARTIN, 1990, p. 62). Três outras, cujos maridos faleceram quando eram jovens, não voltaram a casar.

A sociedade moderna vai alargar as fronteiras da *carreira* de esposa, embora não sem dor. Nos anos 1950/1970, a separação continuava a ser anátema⁴: as meninas de *Sion* tinham dificuldade em se opor aos “imperativos da moral burguesa e católica” (SAINT-MARTIN, 1990, p. 69) transmitidos pelo colégio e as famílias tinham *vergonha da separação* (Silvia). Apesar disso, cinco delas se separaram e se casaram de novo.

Entretanto, mudar de marido não significa romper com a *carreira* de esposa. Para usar uma metáfora da sociologia das profissões, seria como mudar de trabalho na mesma área: dá-se sequência à carreira com outro patrão – digo, com outro cônjuge. Depois de separar-se, elas desejavam sobretudo *encontrar uma pessoa* (Amanda) para não ficar sozinhas, pois a célula matrimonial é fundamental em sociedade, não mais serem obrigadas a trabalhar, poder consagrar-se ao bem-estar e à carreira profissional do marido até que a morte, ou outra separação, viesse a desuni-las.

No entanto, apesar de toda a carga ideológica recebida, parece que as meninas do *Sion* tinham certa vergonha em confessar que gostariam de assumir uma *carreira* de esposa. Apenas Amanda e Thereza a declararam como projeto único, mas poucas a assumiram de maneira tão coerente como Vera Lucia, cujo projeto original associava a formação universitária ao casamento: ela se casou muito cedo, teve três filhos, nunca frequentou uma universidade, nunca trabalhou, divorciou-se, casou de novo e praticamente não sai sem o marido. Pode ser que o caráter exclusivo da *carreira* de esposa, que Amanda equipara a um *dever*,⁵ as assuste um pouco, que tenham necessidade de proteger-se, ao menos verbalmente, do desejo de assumi-la. Tudo se passa como se temessem reproduzir o modelo de suas mães, como se

⁴ O divórcio só foi autorizado legalmente no Brasil pela Lei nº 6.515 de 26 de dezembro de 1977.

⁵ Referência à noção católica de “dever de estado”, ou seja, as graças concedidas a uma pessoa em função de seu papel social.

tivessem necessidade de afirmar que não se deixariam monopolizar por seus cônjuges, como as mulheres das gerações passadas ou como certas mães, a quem o marido *não dava muito tempo* (Silvia). Assim, Neuza declarou que sua situação atual de dona-de-casa corresponde *sem nenhuma dúvida* ao que aspirava, porque *sempre sonhei em ter minha casa, filhos, curtir um bom marido, ser amada e respeitada*. No entanto, ela foi forçada a abandonar seu único projeto de *cursar uma universidade*, para assumir a direção das empresas familiares depois que seu pai faleceu, em Florianópolis, onde refez sua vida. Ao casar-se, ela deixou de trabalhar e centrou sua vida na educação dos filhos, para quem foi *uma mãe responsável, super-dedicada e um pouco autoritária*; e na sociabilidade ao lado do marido, pois *somos um casal muito bem relacionado*. Assim, ela diz sentir-se plenamente realizada dentro dessa *carreira* de esposa que não escolheu, mas que assumiu com brio.

Por sua vez, Stella M^a., que realizou efetivamente seu único projeto de formar-se em museologia, apressou-se em casar logo depois da formatura, nunca exerceu a profissão e assumiu uma brilhante carreira de esposa até o falecimento do marido. Já Sílvia, que interrompeu os estudos para casar-se, guarda até hoje forte sentimento de culpa por não ter retomado sua formação. Mesmo Alice, que deu efetivamente prioridade à *carreira* de esposa ao sair do colégio, tem necessidade de reafirmar constantemente o projeto que lhe era associado, de cursar uma universidade. Ambas – Sílvia, que *nunca gostou de estudar*, e Alice, excelente aluna – mostram a importância que davam ao projeto universitário, ao reiterar a vontade de retomar os estudos. Boas ou más alunas, suas respostas deixam a impressão de que o desejo de formação universitária funcionava como uma espécie de álibi valorizador. Apesar de mais equilibrada do que era nos anos 1930/1940 com relação ao exercício de uma atividade profissional pela mulher, a educação recebida em *Sion* “continua centrada no preparo do papel específico de mãe ‘feliz’ e esposa culta, com um emprego (embora disposta a abandoná-lo), pia e envolvida em ações caridosas” (SAINT-MARTIN, 1990, p. 62). M^a. Cecília, da turma de 1947-1959, não se lembre *ter recebido em toda a sua vida escolar qualquer tipo de orientação profissional e muito menos uma preocupação qualquer com a escolha de uma profissão*.

A *carreira* de esposa não as protegia de um acidente de percurso: crise conjugal, separação, divórcio ou viuvez. Quando se viam “desempregadas”, isto é, privadas do apoio marital e sem recursos próprios, as alunas do *Sion*

encontravam em sua educação de *mulheres fortes* os recursos necessários para sustentar a família. Algumas delas foram mesmo compelidas a ir buscar, dez ou vinte anos depois de formadas, o diploma que não tinham obtido logo após o colégio. Depois de enviuvar, Thereza se inscreveu, em 1983, no curso de Direito das Faculdades Cândido Mendes. Uma vez formada, prestou concurso para fiscal de atividades econômicas da Secretaria municipal da Fazenda da Prefeitura do Rio de Janeiro, começando tardiamente uma carreira funcional que lhe permitiu educar seus três filhos e manter um bom nível de vida. Parece que tomou gosto à independência..., pois embora viva maritalmente com outro homem, não quer voltar a se casar. Ela parece se encaminhar em direção à reprodução do modelo materno de *mulher forte* que, ao enviuvar, tornou-se funcionária pública e assumiu sozinha a educação dos filhos. As que nunca tinham feito um curso universitário buscaram um emprego condizente com seu nível de instrução e seu capital social e o exerceram até se casar de novo, como Amanda, que foi trabalhar como *marchande* de arte por *gostar de tudo o que dizia respeito à arquitetura e à decoração*.

Para a grande maioria das meninas do *Sion*, a *carreira* de esposa, central, se prolongava quase necessariamente pelo desejo de *ser sobretudo mãe de família* (Amanda) – instrumentalizando de certa forma o cônjuge dentro de uma perspectiva de reprodução familiar. Dezesete das vinte entrevistadas se casaram, praticamente todas tiveram filhos e lhes transmitiram os valores aprendido sem *Sion*. Veremos abaixo aquelas que, recusando a dependência que implicava, em princípio, a *carreira* de esposa, assumiram, desde que terminaram a faculdade, uma carreira profissional – combinando-a ou não com o casamento.

As carreiras profissionais

As perspectivas de carreira profissional para as mulheres até os anos 1960 eram bastante limitadas: professora primária ou funcionária de banco. Quatro mães das meninas que entrevistei fizeram uma carreira profissional que rompia com esse modelo: formadas para serem professoras primárias, tendo exercido essa profissão durante algum tempo, as mães de Ângela e Vera buscaram outros empregos, embora sem ultrapassar os limites da época. A primeira prestou concurso para o Banco do Brasil, chegando a ser

funcionária executiva de nível superior por promoção interna; a segunda tornou-se arquivista do Ministério da Fazenda. A mãe de Stella F., com diploma técnico de contabilidade, foi funcionária internacional, contadora da Comissão Jurídica Interamericana da OEA e a de Thereza, com nível ginásial, tornou-se funcionária pública.

Na época de suas filhas, a carreira de professora primária se transformara, por força da translação global do sistema de ensino, em professora universitária. A de bancária ou funcionária cederia lugar a empregos públicos mais qualificados que requeriam um diploma universitário, como os empregos técnicos em diferentes ministérios ou secretarias estaduais. No fim dos anos 1960, o IPEA começara mesmo a incentivar seus funcionários mais qualificados a fazer mestrado nos Estados Unidos, pois as oportunidades nacionais na área de ciências sociais e econômicas eram ainda incipientes. As ex-alunas de *Sion* que tiveram uma carreira profissional o fizeram, sobretudo, no campo acadêmico (cinco alunas), assumiram uma carreira funcional (três alunas) ou tiveram carreiras atípicas (duas alunas).

Há dois grandes condicionantes na área das carreiras profissionais femininas. O primeiro está ligado à origem social e à história familiar; o segundo, à reprodução de um modelo escolhido dentro da família, em geral a mãe. A análise do primeiro grupo de condicionantes mostra que a história de cada indivíduo se insere numa história familiar, incluída na história social. As que fizeram carreira profissional eram quase todas oriundas de famílias em recuperação de *status* – com exceção de M^a. Regina e Anna Lúcia, de famílias tradicionais. Dentro da população analisada, poucas famílias eram tão homogêneas, em termos de nível cultural de forma a permitir uma generalização à maneira de Bourdieu (1979), de que haveria famílias que valorizavam mais o capital cultural do que o capital econômico. Uma análise rápida de sua genealogia mostra que, entre as alunas que seguiram a carreira acadêmica, nem todas tinham avós ou pais com nível universitário, exceção feita de Angelina, em cuja família todos os homens tinham nível superior. A entrada na carreira acadêmica era percebida como uma maneira de ascender socialmente. Por outro lado, o *romance familiar* (GAULEJAC, 1999) – ou seja, a história da família, real ou mítica, tenham as pessoas se conhecido ou não – ao propiciar uma circulação mais ampla dos incidentes familiares, tende à extensão do patrimônio intelectual do grupo. O itinerário das alunas revela, por vezes, influências de membros da

família mais letrados: o tio de Anna Lúcia, diretor do Patrimônio Histórico Nacional, a induziu a inscrever-se no curso de museologia, carreira que ela acabou abandonando. Ângela nunca conheceu seu avô materno, professor universitário de economia e direito, professor de francês da Escola Normal do Rio de Janeiro, poeta e tradutor; nem seu tio materno, médico psiquiatra, introdutor da psicanálise no Brasil, segundo os mitos familiares. No entanto, há em sua carreira vestígios de ambas as influências em sua abertura teórica e prática em direção à psicanálise, em seu trabalho de tradutora, em seu amor à poesia. Seus tios maternos, ambos engenheiros, sua tia materna, funcionária do Ministério da Justiça, e o marido desta, um diplomata polonês de origem nobre, pesaram concretamente em suas escolhas. Angelina pensava que, seu “*amor aos livros “viera” da influência de dindinha Leonor, o amor às artes veio de minha avó e meu amor à poesia, do meu padrinho*”.

No que se refere ao segundo grupo de condicionantes, em três casos – Angela, Stella F., Thereza – a adoção pela filha de uma carreira formal era ligado ao fato da mãe ter assumido, em sua época, uma carreira equivalente em termos de responsabilidade, embora com frequência inferior do ponto de vista do *status*. A carreira da mãe permite que sua filha inclua essa perspectiva em seu horizonte de possíveis, facilitando a reprodução. A mãe de Stella F. fez uma carreira profissional tardia de nível técnico, como contadora da OEA; sua filha também fez tardiamente uma carreira de nível universitário, como professora de psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A mãe de Ângela foi funcionária executiva superior e chefe de seção no setor bancário público, com apenas o curso normal; sua filha fez carreira como *fonctionnaire* pesquisadora do *Centre National de la Recherche Scientifique* na França. No caso de Thereza, as carreiras funcionais da mãe e da filha se deram mais ou menos ao mesmo nível de responsabilidade, embora, devido à diferença de geração, a mãe tenha acedido a esta apenas com nível ginásial e a filha tenha sido obrigada a cursar uma faculdade para poder prestar concurso. Mas a influência materna não é exclusiva nem a única possível. Outras alunas chegaram a fazer carreira profissional sem que a mãe tenha sequer trabalhado fora.

Entre as alunas que fizeram carreira acadêmica, algumas parecem ter um itinerário de herdeiras, outras um *habitus* escolar (XAVIER DE BRITO, 2004), dado que os pais não tinham *habitus* acadêmico. Mas mesmo estes últimos mobilizavam seu capital social para conseguir as informações necessárias. No caso de Ângela, foi o diretor do Departamento de Sociologia

da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), colega de seus tios, quem aconselhou sua mãe a inscrevê-la em sociologia, carreira do futuro para as mulheres. A vocação de cientista que animava Ângela e M^a. Regina começou a se formar ainda dentro da faculdade de Sociologia da PUC-RJ, onde ambas beneficiaram da *sponsored mobility* (TURNER, 1960) do professor Candido Mendes, que lhes facilitou os primeiros passos de seu projeto de profissionalização. Convidou M^a. Regina a ser sua assistente antes dela se formar e hoje em dia, ela é professora titular do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Ângela começou sua carreira profissional de socióloga a convite do mesmo professor, dois anos antes da formatura, num grupo de pesquisas que foi o embrião do IUPERJ, onde trabalhou até que a ditadura militar interrompeu sua carreira no Brasil.

Outras se aproximaram ocasionalmente da área acadêmica dando aulas durante certos períodos, como Stella F., formada em psicologia, ou Maura, formada em filosofia. No entanto, elas vão prestar concurso e empreender carreira na área aos cinquenta anos. Angelina iniciou sua carreira acadêmica no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, em 1977, cumpriu todos os requisitos acadêmicos até o doutorado e se aposentou em 2006; Aliana, cuja mãe era bacharel em Direito, sem nunca ter exercido a profissão, fez mestrado e doutorado na área e deu aulas de Direito Civil na PUC-RJ.

Como a *carreira* de esposa, as carreiras profissionais se inscrevem na continuidade de seu itinerário “sem ser um bloco necessariamente coerente” (LAHIRE, 2006, p. 14). Seu projeto acadêmico é fruto do desenvolvimento intelectual e moral de toda uma vida, com os percalços e contradições que lhe são inerentes, correspondendo bem à definição de *carreira moral* de Goffman. Essas carreiras, bastante duradouras, resistiram aos incidentes de percurso: migração interestadual para Angelina, militância política para Maura, divórcio e migração interestadual para Stella F., militância, prisão e exílio para Ângela. Embora pudessem ver-se afastadas por certo tempo das atividades dessa área por razões independentes de sua vontade, como os gatos, elas logo voltavam a cair sobre suas patas acadêmicas. Todas elas têm mestrado e doutorado, duas no exterior⁶, e trabalharam até se aposentar.

⁶ M^a. Regina tem mestrado e doutorado nos Estados Unidos; Ângela, os mesmos diplomas na França, onde Stella F. fez estágio sanduíche de doutorado.

Outras alunas empreenderam o que se poderia chamar de uma carreira funcional, precoce ou tardia. Aliana deve ter começado cedo sua carreira de funcionária pública do Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro, porque já se aposentara em 2003⁷; mas Glória M^a. e Thereza só decidiram prestar um concurso depois de enviudar. A primeira tornou-se técnica em comunicação social em tempo parcial na Secretaria da Cultura do estado do Rio de Janeiro e se aposentou em 2010; na época da pesquisa, a segunda era ainda funcionária da Secretaria Municipal da Fazenda.

Duas alunas exerceram a profissão de psicanalista autônoma, ocupação para a qual pode-se questionar a aplicação do conceito tradicional de carreira, na medida em que não corresponde aos critérios clássicos do conceito. Este privilegia os ofícios exercidos “no seio de uma estrutura burocrática”, onde o sucesso, o poder e o prestígio são racionados ou distribuídos gradualmente “segundo um certo número de patamares” (MANNHEIM, 1952, p. 247). Sua aplicação à psicanálise requer que se leve em conta a evolução do próprio conceito dentro da escola de Chicago, quando Hall (1948, p. 327) a concebe “como o conjunto de ajustamentos mais ou menos bem sucedidos às instituições e às organizações formais e informais em cujo contexto se pratica uma profissão”. A análise empírica das carreiras de Stella F. e de Anna Lúcia mostra que ambas revestiram forma bastante específica à área, caracterizando-se pela vinculação ativa às instituições da comunidade científica. Antes de prestar concurso para professora universitária, em 1999, Stella F. dedicou-se em tempo integral, durante trinta anos (1968-1998), à psicologia psicossomática em clínica privada, que combinou, em certos períodos, com atividades acadêmicas, dando aulas na PUC-RJ de 1967 a 1971 e de 1984 a 1986. Já Anna Lúcia se formou em psicologia nos anos 1970 *por decisão pessoal* e se consagrou à profissão de analista a tempo parcial, em consultório particular. No momento da pesquisa, Stella F. coordenava o Centro de Psicologia aplicada e o Núcleo interdisciplinar de Investigação Psicossomática do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, de onde se aposentou em 2010; era membro da Comissão de implantação do Centro de atenção à saúde da mesma universidade e coordenadora do Núcleo de psicanálise e psicossomática; membro do Conselho diretor da Sociedade de psicanálise da cidade do Rio de

⁷ Aliana mantinha ainda um consultório de advocacia, um atelier de tapeçaria e ocupava a cadeira n^o. 39 da Academia Brasileira de Belas Artes.

Janeiro e membro da Associação profissional de psicólogos do estado do Rio de Janeiro, onde participou da Comissão de organização do sindicato, sendo tesoureira de sua primeira diretoria. Anna Lúcia faz parte da Cooperativa de Psicólogos do Rio de Janeiro, é membro do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro e foi eleita para a Comissão de Formação Permanente. Percebe-se assim que, nesse tipo de carreira, “o capital simbólico objetivado, codificado, delegado e garantido pelo Estado burocratizado [é substituído por] um capital simbólico difuso, fundado apenas sobre o reconhecimento coletivo” (BOURDIEU, 1994, p. 121).

Poucas das que exerceram uma carreira profissional renunciaram à *carreira* de esposa. Nem mesmo Aliana, que se consagrou com afinco à carreira profissional, seu projeto exclusivo, deixou de casar e ter filhos. Apenas três alunas não se casaram; todas as outras o fizeram, algumas até mesmo mais de uma vez, acumulando vida familiar e profissão e todas tiveram filhos, com exceção de duas.

Examinaremos agora os outros tipos de carreira que estariam abertos às meninas de *Sion*, além da *carreira* de esposa e das carreiras profissionais.

Carreiras empresariais

Diferentemente da maioria das alunas, que exerceu uma profissão tradicional, cinco delas (Ana M^a., Maura, M^a. Teresa, Sílvia, Sônia) vão criar suas próprias empresas ou inventar suas próprias profissões. A maioria delas afirma que a educação recebida em *Sion* contribuiu para que pudessem dar esse passo. O termo *carreira* é aqui aplicado àquelas que trilharam o mesmo caminho profissional pela maior parte de sua vida sem se conformar a uma estrutura pré-estabelecida, chegando a adquirir alto grau de celebridade em seu ramo, como Ana M^a. e Sônia.

Seus itinerários são bastante díspares – justificando a ideia de que “as lógicas individuais não são necessariamente homogêneas, elas são submetidas aos acasos da vida e da personalidade” (LAHIRE, 2006, p. 18). Duas delas (Sílvia, M^a. Teresa) vão abandonar a universidade para casar-se; a segunda vai retomar os estudos vinte anos mais tarde, numa área inteiramente diferente. Duas outras (Maura, Ana M^a.) se formaram logo após o colégio e trabalharam a vida inteira, embora não na profissão para a qual tinham sido formadas. Sônia cursou, dez anos mais tarde, uma universidade ligada à

profissão que queria exercer. Todas elas, exceto uma, se casaram e tiveram filhos. Depois de abandonar a universidade para casar-se, nos anos 1960, M^a. Teresa empreendeu uma *carreira* de esposa até que sua única filha se formou em direito. As duas fizeram, então, o projeto de abrir, junto com outros sócios, um escritório de advocacia, o que obrigou a mãe a voltar à universidade nos anos 1980. Cursar uma faculdade no contexto de uma *carreira* de esposa não é coisa fácil: M^a. Teresa passou o vestibular para a faculdade de direito Santa Úrsula, cursou durante um mês, interrompeu os estudos para acompanhar o marido ao Pará, onde voltou a retomá-los entre 1981 – 1983, retornou ao Rio em 1984 e se formou em 1986. Só então ela pôde participar do escritório onde trabalhou junto com a filha até 2010, quando se aposentou. Sílvia, que também interrompera os estudos para casar-se, decidiu abrir com uma sócia uma academia de balé, quando ainda estava casada com o primeiro marido. Segundo ela, *não dava nada, só dava porque eu gostava* (Sílvia), mas a mantinha ocupada e relativamente independente. Ela lamentou quando, por ocasião da separação, ao precisar se manter sozinha, o pai lhe propôs ingressar numa das empresas familiares, forçando-a a vender a academia *por questões de política da empresa* (Sílvia).

Maura formou-se em filosofia ao sair do colégio e foi professora dessa disciplina no ensino secundário durante seis anos (1967-1972). Ela sempre trabalhou paralelamente na área editorial, na Eldorado e na Francisco Alves, e foi tradutora/revisora. Em 1978, criou sua própria editora, as Edições Antares, cujos livros obtiveram vários prêmios, inclusive, em 1979, um Jabuti, pela melhor obra fora de coleção. Graças a essas atividades, foi convidada a integrar o Departamento de comunicação da UFRJ nos anos 1990. Depois que passou no concurso, teve que fechar a editora por exigência do serviço público. Aposentou-se no cargo de professora adjunta 4, com mestrado e doutorado, da Escola de comunicação, e continua trabalhando na área editorial como tradutora.

Ana M^a. e Sônia foram as que deram provas de maior inventividade, pois idealizaram as profissões às quais se consagraram. Ana M^a. engavetou o diploma de psicologia conquistado nos anos 1960 e lançou-se numa *carreira* de promotora de eventos, fundando sua própria firma, a AMT Consultoria internacional. A ideia lhe veio de uma estada que fez, em Nova York, aos 19 anos, com a cumplicidade da avó – que conseguiu de seu pai permissão para que ela ficasse sozinha nessa cidade, sob a proteção de seus amigos,

para aprender a falar inglês. Durante essa estada, a jovem, *tímida e muito inexperiente nessa época*, aprendeu a se virar. Morou com pessoas da alta sociedade nova-iorquina *relacionadas com os colunistas sociais de Cholly Knicker bocker*,⁸ observou festas e eventos organizados por um deles, que era *promoter*, relacionou-se com muita gente famosa. Quando voltou ao Brasil, um amigo da família pediu-lhe para organizar um jantar para 5.000 pessoas em homenagem ao General Médici. Depois de muito hesitar, ela aceitou e *o acontecimento foi um sucesso, sendo inclusive elogiado pelo protocolo do Itamaraty* (Ana M^a). Pouco tempo depois, ela fundou sua empresa, que existe até hoje.

Sônia sempre gostou de música: era a mais bela voz do coro do colégio, o violão que nos acompanhava nas festas de classe. Seu projeto era fazer uma *carreira* de esposa sem deixar-se monopolizar por ela. Foi extremamente bem sucedida: casou-se relativamente cedo, teve três filhos e refez duas vezes sua vida. Retomou os estudos nos anos 1970, formando-se em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música. A partir daí, inventou a profissão a qual ia dedicar sua vida: *Há mais de 25 anos [...] possuo uma escola de música com meu nome e criei um trabalho chamado 'cantoterapia'* (Sônia). As que se dedicaram a essas carreiras específicas puderam contar com o capital social familiar, além do que acumularam no *Sion*, para fazer prosperar suas empresas e conseguiram conciliar *carreira* de esposa e *carreira* profissional.

As restantes (Alice, Amanda, Cecília, Neuza, Vera) dedicaram-se a atividades profissionais por períodos relativamente longos, variando entre sete e dezoito anos, embora a *carreira* de esposa tivesse claramente a prioridade. Apesar de ter se saído muito bem da tarefa inesperada de dirigir a empresa farmacêutica fundada por seu pai graças às qualidades adquiridas em *Sion*, como a *pontualidade, o método, a organização e a responsabilidade*, Neuza abandonou logo que pode esse trabalho. O caso de Vera se assemelha ao de Neuza, com a diferença de que ela substituiu, não o pai, mas o marido. Ela trabalhara de 1959 a 1966 como professora de francês e inglês, mas, ao se casar, assumiu com convicção a *carreira* de esposa. Depois da morte do marido, ocupou em tempo parcial a direção da Consultoria Técnica e Negócios

⁸ Principal coluna social dos Estados Unidos, cujo pseudônimo ocultava o trabalho de vários jornalistas.

Ltda que ele fundara, sem preparação prévia como Neuza, contando apenas *com as bases e os princípios do colégio*. Não voltou a se casar e faz parte *de maneira atuante na Igreja do meu bairro como ministra da Eucaristia, coordenadora da capela [e] de várias pastorais* (Vera).

Cecília levou uma vida nos moldes tradicionais, cuidando de preservar o casamento. Trabalhou durante algum tempo no escritório de advocacia familiar mas declarou-se *aposentada “extraoficialmente” há uns quatro anos para consagrar-me a meus dois netos, que curto muito* (Cecília). Assim, ela reassumiu integralmente a *carreira* de esposa, mas em 2006, aos 65 anos, rompeu bruscamente a convivência doméstica e se separou do marido.

Alice, Amanda e Vera também trabalharam fora sem fazer carreira, evocando como razão, para umas, a necessidade *de ajudar no orçamento doméstico* (Alice), para outras, a obrigação de sustentar sozinhas a família (Amanda e Vera). Alice foi decoradora autônoma durante doze anos (1971 – 1983), enquanto morou no Rio de Janeiro; e reconhece que *a escolaridade e a educação muito ajudaram, quando precisei trabalhar*. Atualmente aposentada, continua a cumprir seu dever de esposa, ajudando o marido em sua empresa rural, onde *assumi todas as tarefas ligadas à casa, ao jardim e à horta, comercializo de forma caseira mel, manteiga, cachaça e artesanato de folha de bananeira e me ocupo da parte financeira da casa*, além de realizar junto com ele atividades benévolas *dentro das equipes de Nossa Senhora, das quais ambos participamos* (Alice). Já Amanda, depois de seu divórcio, adotou o ofício de *marchande* de arte por conta própria, a tempo parcial, durante cerca de onze anos, até casar-se de novo. Está atualmente aposentada. Note-se que dispunha de fortuna própria e que, provavelmente, a função do trabalho era antes suprir o vácuo causado pela ausência da devoção ao bem-estar de um marido. Nessa atividade profissional, a educação de *Sion* lhe foi de dupla valia: por um lado, sua formação cultural lhe deu *um gabarito maior diante de outros comerciantes que, no Brasil, são a 90% saídos das classes inferiores*; por outro lado, o capital social que ela sempre cultivou no colégio lhe foi de grande utilidade. *As sionenses sempre foram solidárias com meu trabalho, indicando meu nome para que eu formasse uma boa clientela* (Amanda).

A exposição a seguir permite confrontar o que as meninas do *Sion* da turma de 1949-1961 avançaram como perspectivas e seu itinerário real, expresso nas respostas ao questionário. A maioria delas se declarou

plenamente satisfeita com o caminho que tomou, fosse ele uma *carreira* de esposa ou uma carreira profissional. Se, para quase todas, essa avaliação apresentou um alto grau de coerência interna, para algumas, o grau de satisfação com o nível de realização dos projetos parece ter mais a ver com um balanço extremamente subjetivo do grau de felicidade que obtiveram. A título de exemplo, Maura informou corretamente que realizou parcialmente seus projetos, já que sua brilhante carreira, seus encargos familiares e seu estilo de vida a mantiveram afastada do casamento, sua segunda aspiração. Já Neuza, cuja única aspiração confessada era fazer um curso universitário, diz ter realizado plenamente seus projetos, apesar de nunca ter se formado, pois manifesta um alto grau de contentamento e de realização pessoal no seio de sua família. Ao contrário, Sílvia, cujos indicadores poderiam ser lidos positivamente – criou sua própria companhia de dança, trabalhou em empresa familiar, casou-se duas vezes, teve dois filhos, mora num apartamento amplo e agradável, em área nobre da cidade – considera não ter realizado seus projetos porque não completou o curso universitário, apesar de confessar que *nunca gostou de estudar* (Sílvia).

No entanto, tudo se passa como se o papel social para o qual as preparou a cultura escolar católica de tradição francesa – o casamento e a vida doméstica – continue a ser sua principal aspiração, ainda que isso não seja claramente enunciado. Se retomarmos as características que Saint-Martin (1990, p. 62) atribui a esse papel, veremos que a maioria delas parece ter interiorizado a socialização do colégio. Com efeito, dezessete alunas se casaram, quinze fundaram uma família. O papel de mãe desfruta de um alto grau de consenso entre elas: a maioria tem dois ou três filhos, a quem transmitiram os valores que aprenderam no *Sion*. Cerca de um terço delas parece ter encontrado um certo grau de felicidade em seus casamentos, pois estão ainda casadas com o primeiro marido. Outras sete decidiram refazer suas vidas depois de uma separação ou de uma viuvez e reassumir uma *carreira* de esposa. As sete ex-alunas que vivem sozinhas hoje em dia parecem fazê-lo por escolha pessoal. Seguramente são pessoas cultas e têm uma avaliação positiva da cultura que receberam no colégio. Mas enquanto algumas privilegiam *a escolaridade e a educação* (Alice), outras se detêm sobre *a base e os princípios do colégio* (Vera).

A única discordância com relação à definição proposta por Saint-Martin (1990) é que nem todas as que têm um emprego estariam dispostas a abandoná-lo para seguir o marido. As que empreenderam desde o início uma carreira profissional, seja qual for seu tipo, preferiram mantê-la junto com o casamento (Aliana, Ana M^a., Ângela, Angelina, Stella F., Sônia). Priorizaram a *carreira* de esposa aquelas que nunca trabalharam, que trabalharam ocasionalmente, que abandonaram o emprego ou que só trabalharam depois da morte do cônjuge (Alice, Amanda, Cecília, Glória M^a., Neuza, Stella M., Sílvia, Thereza, Vera, Vera Lúcia). No entanto, ainda nesse caso, nem sempre elas dependeram inteiramente do marido, pois chegaram ao casamento com um dote financeiro que lhes permitiu viver bem, mais tarde. Não tenho dados para todas, mas posso citar os exemplos de Alice, que tem *como fonte de renda dividendos de uma empresa de eletricidade fundada por meu pai em Minas Gerais*; de Cecília, que dispõe da *renda de alugueis de imóveis* deixados pela família; de Amanda, cuja *herança paterna e materna* lhe deu uma situação bastante confortável; e de Sílvia, em cuja família *os velhos sempre foram coerentes porque todos souberam, de uma maneira ou de outra, manter as mulheres [...] com o mesmo nivelzinho, até hoje, com a graça de Deus*. Não sei se posso chegar a dizer que são piás: oito se declararam católicas, mas apenas cinco dizem orientar sua vida pelos princípios de sua crença. Seis não acreditam nem praticam nenhuma religião. Nove matricularam os filhos em colégios católicos, mas apenas quatro alegaram como razão a formação religiosa. Seguramente lhes ficou o germe (social?) da caridade: Alice, Amanda, Cecília, Vera e Sílvia participam de atividades beneficentes ou contribuem regularmente para obras de caridade.

O fato de ter cursado um *colégio de elite* como o *Sion* as fez pertencer ou aceder a *uma categoria privilegiada, assumir uma posição social de destaque* (Cecilia). Qualquer que fosse a carreira escolhida, as antigas alunas de *Sion* manifestaram alto grau de satisfação com a educação recebida e tem um balanço positivo do que aprenderam no colégio. Todas parecem lembrar-se com nostalgia *de nossa agradável permanência no Sion*; e pensam, como Amanda, *que seria necessário escrever um livro sobre esse tempo que foi tão feliz*.

Referências

BECKER, H. S. *Outsiders*. Études de sociologie de la déviance. Paris: Métailié, 1985.

BERTAUX, D. *Destins personnels et structure de classe*. Paris: PUF, 1977.

_____. *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Rapport au Cordes. Paris, mars 1976a, 236p.

_____.; Bertaux-wiameI. Une enquête sur la boulangerie artisanale par l'approche biographique. Rapport au Cordes. Paris, mars 1980, 258p.

BOURDIEU, p. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir, 2004.

_____. *La distinction*. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

_____. L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 62 / 63, p. 69-72, juin, 1986.

_____. *La noblesse d'État*. Paris: Minuit, 1989.

_____. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Dados estatísticos sobre o ensino feminino 1960*. Brasília, Serviço de Estatísticas da Educação e da Cultura, 1960.

DARMON, M. La notion de carrière, un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, Paris, n. 82, p. 149-167, 2008.

GAULEJAC, v. de. *La névrose de classe*. Paris: Hommes et groupes, 1987.

GAULEJAC, v. de. *Roman familial et trajectoires sociales*. Paris: Desclée de Brower, 1999.

GOFFMAN, E. *Asylums*. Essays on the condition of mental patients and other inmates. New York: Doubleday Anchor, 1961.

GULLENSTAD, M. Les enfances imaginées. Modernité et construction du *self* dans les récits de vie. *Éducation et Sociétés*, Paris, n. 3, p. 9-30, 1999.

HALL, O. The stages of a medical career. *American Journal of Sociology*, Chicago, n. 53, March, p. 327-339, 1948.

- LAHIRE, B. *La Culture des individus*. Dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: La Découverte, 2006.
- MANOEL, I. A. *Igreja e educação feminina, 1859-1919*. Uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996.
- MANNHEIM, K. *Essays on the sociology of knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul, 1952.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- NEEDEL, J. *Belle époque tropicale*. Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- OGBU, J. School ethnography, a multi-level approach. *Anthropology and Education Quarterly*, Arlington, v. 12, n. 1, p. 9-31, 1981.
- PARSONS, T. *The Structure of social action*. New York: McGraw-Hill, 1937.
- PASSERON, J.-C. Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. XXXI, n. 1, p. 3-22, 1989.
- RICŒUR, p. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil, 2000.
- ROGERS, R. *Les demoiselles de la Légion d'Honneur*. Paris: Perrin, 2005
- SAINT-MARTIN, M. de. Une 'bonne' éducation. Notre-Dame des Oiseaux, à Sèvres. *Ethnologie française*, Paris, v. 20, n. 1, p. 62-70, 1990.
- SARTRE, J.-P. *Saint Genêt, comédien et martyr*. Paris: Gallimard, 1952.
- SINGLY, F. de. Mariage, dot scolaire et position sociale. *Economie et Statistique*, Paris, n. 142, p. 7-20, 1982.
- THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and America*. Monograph of an immigrant group. 5 vols. Urbana (Ill), The University of Illinois press, 1918-1920.
- _____; Thomas D. S. *The child in America. Behavior problems and programs*. New York: Knopf, 1928.

TURNER, R. H. Sponsored and contest mobility and the school system. *American sociological review*, Washington, n. 25, p. 855-867, 1960.

XAVIER DE BRITO, A. Habitus de herdeiro, habitus escolar. Os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, A. M. *et al.*(Ed.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004, p. 85-104.

_____. *L'influence française dans la socialisation des elites féminines brésiliennes*. Le collège Notre-Dame de Sion à Rio de Janeiro. Paris: L'Harmattan, 2010.

Data de registro: 17/11/2015

Data de aceite: 13/02/2016

**MARCAS DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA NO
ENSINO RELIGIOSO DOS ANOS 1930: UMA LEITURA
DO LIVRO *A PEDAGOGIA DO CATECISMO* DO
PADRE ÁLVARO NEGROMONTE**

**Marks of pedagogical modernity in religious education in the 1930
years: a reading of “*Pedagogia do catecismo*” (*Catechism pedagogics*),
a book by father Alvaro Negromonte**

**Características educativas modernas en el Ensino religioso de los
años 1930: una lectura del libro *La pedagogia del catecismo*,
del padre Alvaro Negromonte**

*Evelyn de Almeida Orlando**
*Sérgio Roberto Azevedo Junqueira***

Resumo: Este trabalho busca apreender indícios das matrizes do pensamento pedagógico que imprimiram uma nova marca no ensino religioso no Brasil, a partir do mapeamento das referências utilizadas no livro *A pedagogia do catecismo* (1940), utilizado na formação de catequistas e professoras católicas entre os anos de 1930 e 1960, atentando para os modos como essa apropriação era feita ou indicada. Busca-se compreender as bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese, articuladas às modernas pedagogias que ancoraram os projetos da escola brasileira republicana. Esses avanços aparecem nos materiais didáticos que passaram a incorporar as propostas pedagógicas oriundas da Pedagogia Moderna e, posteriormente, das Escolas Novas. O livro didático foi tomado portanto, como a principal fonte para

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro com bolsa sanduíche na Universidade de Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). *E-mail:* evelynorlando@gmail.com

** Doutor e mestre em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana (Roma, Itália). Livre docente e pós-doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCP-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). *E-mail:* srjunq@gmail.com

compreender esse processo de escolarização da catequese e renovação do ensino religioso, ancorado nos pressupostos teóricos da História do livro com Chartier (1990; 1994) e Carvalho (2001; 2006).

Palavras-chave: Impressos pedagógicos. Modelos pedagógicos. Práticas educativas.

Abstract: This work intends to apprehend evidences of the pedagogical thinking basis which led to a new mark in the religious education in Brazil, from the mapping of the references used in the book “Pedagogia do catecismo” (Catechism Pedagogics) (1937), used in the formation of catechists and Catholic teachers between the decades of 1930 and 1960, paying attention to the ways in which the appropriation was made or indicated. We seek to understand the pedagogical foundations of schoolarization of catechesis, articulated to modern pedagogies that anchored the projects of the Republican Brazilian school. These advances appear in teaching materials that have incorporated the pedagogical proposals from the Modern Pedagogy and, later, from the New School. The textbook was taken so as the main source to understand this process of schooling of catechesis and renewal of religious education, based on the theoretical principles of book and textbook history, with Chartier (1990; 1994) and Carvalho (2001; 2006).

Keywords: Pedagogical printings. Pedagogical models. Educational practices.

Resumen: Este artículo trata de aprehender los fundamentos del pensamiento pedagógico que caracterizan una nueva marca en la educación religiosa en Brasil, a partir de la asignación de las referencias utilizadas en el Catecismo de la Educación (1940), utilizado en la formación de los catequistas y profesores católicos entre los años 1930 y 1960, prestando atención a las formas en que se haya efectuado o se indica este crédito. Se trata de comprender los fundamentos pedagógicos de la catequesis escolar articulado a las pedagogías modernas que anclaban los proyectos de la escuela brasileña republicana. Estos avances aparecen en los libros de texto que han incorporado las propuestas educativas de la educación moderna y más tarde de los movimientos de la Escuela Nueva. El libro

de texto se ha tomado como la principal fuente para entender este proceso de la escolarización del catecismo y renovación de la enseñanza religiosa, anclado en los supuestos teóricos de la Historia del Libro con Chartier (1990; 1994), Carvalho (2001; 2006).

Palabras-clave: Impresos pedagógicos. Modelos pedagógicos. Prácticas educativas.

Introdução

Desde os anos de 1980, os estudos realizados no campo da História da Educação sobre o uso dos impressos e da imprensa pedagógica nos projetos de formação dos professores, seja pela Igreja ou pelo Estado, vêm mostrando que essas fontes/objetos são particularmente significativas para a compreensão não só da formação dos professores, mas da multiplicidade do campo educativo, considerando a noção de educação em uma perspectiva mais ampla. As várias facetas envolvidas nos processos educativos trazem à tona dispositivos inerentes ao próprio sistema de ensino, ou para além dele, e apontam para os diferentes atores e redes que foram se configurando e se mobilizando em torno da produção e propagação de um conjunto de saberes e práticas, os quais, ao longo do tempo, foram se legitimando como fundamentais à formação dos professores.

Tomando a proposta metodológica de Carvalho (2006) de classificar os impressos em unidades de análise – ainda que não seja possível determinar os usos dos objetos culturais, mas tomando como referência as prescrições que estão postas tanto na sua materialidade quanto no seu conteúdo, e levando em conta os destinatários visados – é possível entender a obra aqui em questão sob a lentes dos Tratados Pedagógicos.

um compêndio ou sùmula, que opera dissertativamente, aplicando o estilo médio, caracterizado pela propriedade vocabular, pela clareza e pela brevidade das definições, argumentos e exemplos [...] Ao mesmo tempo, o Tratado estabelece relação com discursos anteriores ou contemporâneos do seu gênero ou de outros gêneros. A função – ou relação – põe em cena a *tradição* do campo de saber específico

compendiado no tratado, ou seja, as autoridades canônicas, científicas, comprovadamente ‘verdadeiras’, que devem ter em mente quando se trata daquele saber [...] corpo sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente estabelecidos a partir de princípios de natureza científica ou filosófica. [...] Nele, a pedagogia deixa de fornecer modelos exemplares de lições para oferecer fundamentos e os métodos nela apreogados são dissociados da prática, das ‘*artes de fazer*’. O Tratado é um gênero tradicionalmente didático, que compendia teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade e exemplos (CARVALHO, 2006, p. 156-168).

Ainda conforme Carvalho (2006), os Tratados, com o tempo, foram assumindo um desdobramento em seu formato que reflete também o novo papel que passam a desempenhar: teorizar, mas também indicar possíveis práticas ao seu leitor.¹

O livro *A pedagogia do catecismo*, faz parte da Biblioteca Pedagógica do Monsenhor Álvaro Negromonte, publicada entre os anos de 1930 e 1960, direcionada a públicos distintos e com tipos de impressos também diversos.² Pode-se dizer que o livro aqui analisado teve um papel, no conjunto dessa Biblioteca, de um Tratado de Pedagogia. O objetivo do autor com essa obra era promover os saberes-fundamento da pedagogia católica moderna e sugestões de aplicações práticas desses saberes, tanto na esfera doméstica quanto nas salas de aula. Lições essas que poderiam ser apropriadas em diferentes práticas educativas, pela eficácia que garantiam ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste artigo, buscamos apreender indícios das matrizes do pensamento pedagógico que imprimiram uma nova marca no ensino religioso no Brasil, a partir do mapeamento das Referências utilizadas no livro *A*

¹ Sobre as unidades de análise como proposta metodológica para análise do impresso, cf. Carvalho (2001; 2006).

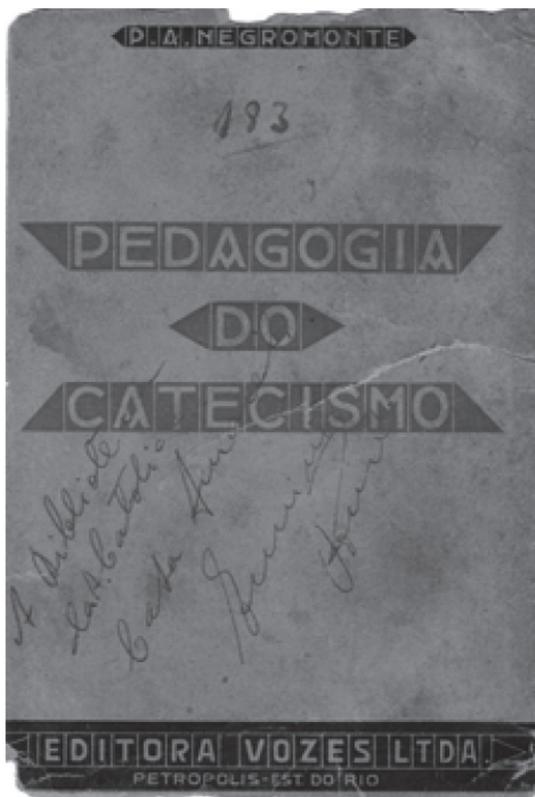
² Sobre a Biblioteca Pedagógica do Monsenhor Álvaro Negromonte, cf. Orlando (2013; 2008).

pedagogia do catecismo (1940), utilizado na formação de catequistas e professoras católicas entre os anos de 1930 e 1960, atentando para os modos como essa apropriação era feita ou indicada. Busca-se compreender as bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese, articuladas às modernas pedagogias que ancoraram os projetos da escola brasileira republicana.

Matrizes do pensamento pedagógico na escolarização da catequese

No livro *A pedagogia do catecismo*, muitas das questões tratadas no *Boletim* foram sistematizadas e aprofundadas, criando para a obra uma representação de um *Tratado pedagógico*, que alcança seu valor pela densidade de suas fórmulas, pela produção em maior escala, pela rede de distribuição mais ampla e pela perenidade que não se consegue nos periódicos. É através do livro que a história permanece por mais tempo e de forma mais duradoura na memória dos seus leitores, o que foi possibilitado, inclusive, pelas diversas reedições da obra.

O manual utilizado neste trabalho para pensar esse projeto de formação docente foi a sua 2ª edição, publicada em 1940, pela Editora Vozes, de Petrópolis, por ter sido esta sua primeira editora, uma vez que não foi possível localizar a primeira edição do livro. A 3ª edição foi publicada em 1950, pela Editora José Olympio, chegando à 9ª edição, em 1961, pela Edições Rumo, e a um novo formato, com revisão mais enxuta, publicada em 1965, após a morte do seu autor, intitulado *Nova pedagogia do catecismo*.

Figura 1 – Segunda edição publicada em 1940 do livro *Pedagogia do catecismo*

Fonte: NEGROMONTE, 1940

Publicado em brochura, com 332 páginas e formato de 12,2 cm de largura por 18,0 cm de altura, um pouco menor do que os outros volumes que, posteriormente, publicou para o curso secundário, por essa mesma editora, o padre lançava em 1938, o livro que iria fazer parte das leituras prescritas para as normalistas.³

³ Esse longo intervalo de 10 anos entre as duas primeiras edições se alterou sensivelmente a partir da mudança de editora. Daí em diante, o livro passou a ser publicado com uma regularidade um pouco maior, em um intervalo que variava mais ou menos a cada dois anos.

A apresentação feita pelo próprio autor também se constitui um importante protocolo de leitura, no sentido de que ele aponta para o leitor modos de ler e de apreender a obra em questão. Neste caso, Negromonte começava sua apresentação, justificando a elaboração do livro, produzido a partir de uma carência no campo, estratégia que demarca uma posição no interior do campo religioso católico, que vinha se movimentando no sentido de renovar suas práticas pedagógicas utilizadas no ensino religioso. Assim, ele apresenta:

O problema do ensino do Catecismo é a maior necessidade espiritual do Brasil. Muitos o compreendem, e se faz um esperançoso movimento de renascença catequética que já atingiu todos os ângulos da pátria. Observa-se, em geral, o desejo de ensinar a religião pelos melhores processos, com o maior rendimento possível, na louvável preocupação de integrar os catecúmenos nas práticas religiosas vividas conscientemente. As professoras principalmente reclamam o aproveitamento dos progressos pedagógicos no ensino religioso, como uma condição para tornar praticamente possível a introdução do catecismo nas escolas. Ao que convém acrescentarmos que é condição ainda mais necessária para introduzir a religião no interesse e na estima das crianças.

Venho, de muito, na medida de minhas forças, procurando responder a esses apelos. Cerca de dez anos dedicados à Pedagogia Catequística, o conhecimento de numerosa bibliografia (principalmente francesa), o contato com organizações escolares e paroquiais, uma larga convivência com catequistas e professoras, a experiência pessoal de catecismo nos diversos meios sociais, me forneceram copioso material. Não os guardei avaramente. Versei esses assuntos em conferências, aulas e artigos, tendo mesmo fundado uma pequena revista catequética.

A feição fragmentária desses trabalhos não era de molde a contentar os que amam as visões de conjunto. Valia pouco apelar para a literatura estrangeira: muitos se veem inibidos pela ignorância das línguas, outros pela dificuldade de aquisição. As poucas obras de vista geral fazem aplicações a meios bem diferentes do nosso e exige, uma adaptação difícil à maioria dos leitores.

Tudo estava a exigir um livro nosso. Não sei se o livro seria este ... Mas confesso que o escrevi neste desejo. Imprimi-lhe, por isto uma

orientação prática, sem pretensões de ciência ou erudição, expondo os princípios e tirando-lhes as conclusões, sempre de um modo simples, pensando na maioria dos leitores [...] A visão de conjunto que procurei exigia algumas repetições, que fiz sempre com desembaraço. Por vários motivos. Justificar-me-ão os que sabem que repetir é dos mais eficazes processos de fixação. Todos temos um certo número de ideias, às quais voltamos sempre, principalmente quando queremos propagá-las. Mons. D'Ulst, grande orador francês se desculpava de ver nos seus discursos 'os mesmos pensamentos voltarem sem cessar'. Além disso, as ideias aqui repisadas são daquelas que, na recomendação de Goethe, 'é preciso dizer três vezes' [...] (NEGROMONTE, 1940, p. 14-15).

Esse caráter prático, ao qual ele faz menção, não minimiza a base teórica que o sustenta. Essa proposta que articula teoria e prática é importante no sentido de reforçar o argumento da justificativa de ser este empreendimento uma tentativa de resposta aos professores. Pelas características que o definem, o livro *Pedagogia do catecismo* é entendido nesta pesquisa como um Tratado pedagógico, típico das formas que passaram a configurar essa classe de impressos a partir dos anos 1920 e 1930 no Brasil. A articulação entre lições de "saber" e "saber fazer" se constituiu como um tipo de estratégia discursiva que, a partir das transformações ocorridas no campo da produção dos saberes pedagógicos, reconfigurou esse tipo de impresso e fez emergir um tipo de literatura que a

regra principal de ordenação deriva de um critério que constitui o campo da Pedagogia repartindo o discurso que o articula em duas grandes séries: a dos saberes-fundamentos e de suas aplicações práticas". Nesse formato, o impresso pedagógico se acomoda à perfeição nas coleções de livros especialmente destinados ao uso dos professores e de alunos das Escolas Normais que ganham visibilidade no mercado editorial brasileiro a partir dos anos 30 (CARVALHO, 2006, p. 168).

Outro ponto que vale a pena destacar em relação à apresentação da obra pelo autor, é que apesar da menção feita à dificuldade das professoras com as línguas estrangeiras, o autor não se furta em usá-las ou mesmo indicá-las

como Referências sobre os métodos “modernos” no catecismo, o ensino religioso, a pedagogia escolanovista e pedagogia católica. A literatura indicada é privilegiadamente estrangeira e, especialmente, de língua francesa, salvo raras exceções para os trabalhos de Waleska Paixão e Pe. Leonel Franca. Essa estratégia utilizada por Negromonte é bastante indicativa do perfil de público leitor a quem se destina a obra e de uma afirmação do autor nesse movimento político e pedagógico que, para a Igreja, representava uma mudança histórica no âmbito da educação católica no Brasil, em estreita consonância com os debates internacionais.

Dividida em três partes, a obra *Pedagogia do catecismo* trata, fundamentalmente, nas duas primeiras partes, da necessidade do ensino de catecismo e da pessoa do catequista,⁴ abrangendo sua formação espiritual, doutrinária e pedagógica. A terceira parte é destinada aos meios a empregar no catecismo. Cada uma delas varia em tamanho, revelando a prioridade do autor em relação às temáticas abordadas. A primeira parte é composta de cinco tópicos, a segunda, de nove, e a terceira é composta de vinte e dois tópicos. Nesta, pode-se perceber melhor o diálogo com as correntes pedagógicas escolanovistas, pois aparecem referenciadas de forma direta e indicam uma apropriação das contribuições técnico-didáticas, mas também das teóricas, sobretudo do campo da Psicologia.

Neste trabalho, Negromonte buscou explorar mais as contribuições pedagógicas, e, embora um terço da obra seja sobre os “meios a empregar”, o aspecto teórico, ainda que apresentado em articulação estreita com o prático, o manteve no campo das orientações pedagógicas gerais. Tais reflexões deveriam servir aos professores como subsídios para sua prática, onde poderiam utilizá-los de forma criativa, de acordo com o perfil dos seus alunos e de suas possibilidades.

Em discurso aos professores sobre a obra *Pedagogia do catecismo*, Negromonte (1938) fundamenta a articulação proposta entre ensino religioso e novas técnicas modernas de educação, em vários anos de estudo, mas, sobretudo, na observação e experimentação. Apoiado pelos poderes públicos e pelo professorado do Estado de Minas, aponta as escolas públicas mineiras,

⁴ O título dessa segunda parte aparece no masculino, não ressaltando o viés de gênero. No entanto, ao elencar cada tópico no sumário, o gênero feminino volta a ganhar relevo em tópicos como: “quantas catequistas?” e “a catequista-professora”.

de maneira geral – principalmente o Grupo Escolar Barão de Rio Branco –, como seus laboratórios experimentais, onde pôde, na prática, experimentar as contribuições das correntes escolanovistas no ensino religioso.

Assim, ajudado eu vinha trabalhando. Os tempos requeriam certo aparato científico na apresentação do método pedagógico de que se serviu o Mestre Divino. Estudei a escola Nova à luz do Evangelho e o Evangelho à luz das conquistas pedagógicas deste século. Reuni os estudos nestes dois livros⁵ (NEGROMONTE, 1938, p. 90).

A necessidade de afirmar a Pedagogia católica no campo educacional ancorada nas contribuições das ciências da educação acelerou a produção de impressos pedagógicos católicos modernos. Tal movimento, de acordo com Bourdieu, normalmente ocorre quando o conteúdo da tradição encontra-se ameaçado. “O breviário, o livro de sermões ou o catecismo desempenham ao mesmo tempo o papel de um receituário e de um resguardo, estando, portanto, destinados a assegurar a economia da improvisação e a impedi-la” (BOURDIEU, 2005, p. 69). Mas que tradição Negromonte vinha considerando ameaçada?

No Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em 2006, no Brasil, Peter Burke, em conferência intitulada “Cultura, Tradição e Educação”, aponta que um dos movimentos relacionados ao conceito de tradição afirma que “a ilusão de continuidade pode esconder inovações e rupturas” (BURKE, 2006), o que me parece ilustrar bem o papel da Igreja no Brasil, ao participar dos debates acerca do novo modelo de Pedagogia. A participação de Negromonte nos debates educacionais acerca da “nova” Pedagogia e das Escolas Novas, o uso das novas técnicas educacionais nas escolas católicas e públicas, nas paróquias e nos impressos, a mudança de foco nas aulas de catecismo e no material pedagógico dessas aulas, observados a partir da atuação de um agente do corpo eclesiástico, aponta para inovações e rupturas de uma instituição que, com frequência, ainda passam despercebidas, por estarem inseridas em um registro de uma tradição de ensino conservadora em relação aos fins que regem a educação. A força

⁵ O autor se refere aqui aos livros *A pedagogia do catecismo* e *Manual de religião*, ambos publicados em 1938.

da conservação dos fins da educação, dos valores, dos hábitos, do diálogo com a Filosofia, em um momento de valorização crescente das ciências da educação, faz com que as práticas educativas católicas sejam percebidas, geralmente, na perspectiva da continuidade. O diálogo com Burke sinaliza para a importância de se matizar essa categoria e atentar para as formas de convivência entre tradição e inovação, tanto no pensamento educacional quanto nas práticas educativas. Conforme Burke (2006, p. 22),

precisamos do conceito de tradição, mas não do conceito tradicional de tradição, isto é, da transmissão de uma mensagem (num sentido amplo da palavra) sem mudanças. Depois da descoberta da importância da recepção livre e criativa precisamos de um conceito de tradição mais flexível, mais fluido [...] A tradição consegue incorporar novas experiências.

As formas pelas quais a instituição escolar foi se afirmando entre nós, com o passar dos séculos, instituiu uma representação que se consolidou em uma tradição de se educarem os indivíduos por essa via que vai configurando uma cultura escolar, com tal acento que esta se tornou o *lócus* privilegiado para essa tarefa. A busca por “novos” instrumentos para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas estimulou as várias reflexões que contornaram e mudaram as feições da Pedagogia ao longo dos séculos. Toda essa busca tinha como finalidade alcançar maior eficácia no ensino e, conseqüentemente, na formação dos alunos dentro dos padrões civilizatórios em voga veiculados pela instituição escolar. Mesmo entre os católicos, que defendem a primazia das famílias na educação dos filhos, pode-se constatar a atenção e o investimento feito na educação escolar.

A própria pedagogia catequética do padre Álvaro Negromonte é um exemplo da importância da educação escolar. Apesar de seu objetivo focar em arregimentar e formar um grande contingente de catequistas, os moldes que ele utiliza são do âmbito da escola. Sua proposta de catequese é escolarizada. Planos de lições, prescrição de leituras, exercícios, socialização dos alunos. Não é à mãe, apenas, ou à mulher, de maneira geral, que ele endereça as suas propostas pedagógicas para o ensino de catecismo, ainda que não seja possível desconsiderá-las como tais. Mas é, nesse caso particular, à professora! A sua preocupação era fornecer subsídios doutrinários

e pedagógicos, estes já incorporados à doutrina, para que a professora pudesse utilizar em suas aulas. Tornar-se catequista era sinônimo de tornar-se professora de catecismo, com a ressalva de que, para isso, era preciso ter a destreza para atuar em seu “ofício”, não só no tempo das aulas, mas extraindo de todas as situações da vida escolar as possibilidades didáticas que elas proporcionam. Aquela que não fosse professora formada, ou em formação, e se dispusesse a ser catequista deveria receber a preparação doutrinária e pedagógica adequadas, a fim de exercer bem sua função.

A proposta pedagógica de Negromonte estava atenta às discussões e aos resultados que vinham sendo produzidos no campo da Psicologia da Educação e incorporava-os, na medida em que se revelassem proveitosos para a aprendizagem, sem contrariar os princípios da Igreja. Isso desconstrói a imagem produzida pelo grupo dos “pioneiros da educação nova” e pela própria historiografia que se apropriou durante muito tempo dos documentos resultantes dessa memória, sobre a posição que os católicos teriam estabelecido frente ao movimento escolanovista, de forte oposição e rechaçamento. Essa representação silencia o diálogo e a apropriação que os educadores católicos fizeram do movimento das Escolas Novas, assim como apaga todas as iniciativas empreendidas por esse grupo, no sentido de renovar suas práticas pedagógicas, com base nas contribuições científicas. Esse apagamento reforça o ideário de que tudo que não estivesse vinculado ao grupo dos “pioneiros” era “tradicional”, “velho”, “obsoleto”, e, conseqüentemente, um impeditivo às mudanças e aos progressos educacionais⁶.

É importante ressaltar que a relação de forças que se estabeleceu entre o grupo católico e os pioneiros fez com que cada um, a seu modo, buscasse afirmar seu espaço nesse campo em que a disputa instaurada tinha uma dimensão pedagógica, mas também política. Em discurso aos

⁶ A cristalização dessa representação nas pesquisas histórico-educacionais, no Brasil, está profundamente associada a uma fonte comum e basilar utilizada, predominantemente, até os anos 1980, como suporte para pensar as questões educacionais, do ponto de vista histórico, que foi o texto *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo (1976), produzido de forma a marcar e dar visibilidade a ação do grupo dos “pioneiros” na renovação da educação brasileira. Deste ideário, ainda há marcas que podem ser observadas na História da Educação Brasileira e na compreensão acerca da pedagogia católica até os dias de hoje.

professores do Estado de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, o autor, ao apresentar a obra e explicar o seu projeto, identifica um erro comum que estaria presente não só na fala dos educadores que defendiam a escola laica, mas na dos professores de maneira geral, sobretudo quando se tratava do ensino religioso.

Parece que tinham identificado religião e escola antiga, sem a elementar perspicácia para perceber que a Igreja só podia ensinar pelos métodos então correntes. Atribuía-se à Igreja um erro que era dos tempos. E com isso se fazia oposição surda ou pública à entrada do catecismo no regime escolar (NEGROMONTE, 1938, p. 81).

A cultura escolar que passa a marcar o movimento catequético nas primeiras décadas do século XX é pautada teoricamente nas contribuições da Pedagogia Moderna e das Ciências da Educação. As bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese, articuladas às modernas pedagogias que ancoraram os projetos da escola brasileira republicana aparecem nos materiais didáticos que passaram a incorporar as teses e propostas pedagógicas oriundas da Pedagogia Moderna e, posteriormente, das Escolas Novas.

As Referências apreendidas do livro *A pedagogia do catecismo* no quadro abaixo são indicativas da renovação do ensino religioso em moldes que aliaram doutrina católica e pedagogia como elementos de tradição e modernidade, bases do pensamento e das práticas educativas católicas ao longo dos séculos.

Quadro 1 – Matrizes teóricas da Pedagogia Católica indicadas no livro *A pedagogia do catecismo*

TEXTO	AUTOR
Ensino Religioso e Ensino Leigo	P. Leonel Franca
Bíblia	
Pio X	Encíclica
Pio XI	Encíclica
Les cérémonies Du Baptême et de La Confirmation	Coegaert
Vives o teu batismo?	Melle. De Hemptinne
Resenha Ascética	MONs. Luiz de Gonzaga Moura
Pour Le succès de nos catéchismes	Cuttaz
Lezioni popolari di Pedagogia Catechistica	Luigi Vigna
Le Catéchisme vivant	Abbè André Boyer
Ação Católica	
Código Canonico	
Manual de Religião	Pe. Álvaro Negromonte
A Doutrina Viva	Pe. Álvaro Negromonte
O caminho da vida	Pe. Álvaro Negromonte
Coleção Luz e Vida	
Bíblia das Escolas	Ecker
História Sagrada	Frei Bruno Heuser
A vida de Jesus	Willam
Les Evangeliques	P. Baudot
Introdução à vida devota	São Francisco de Sales
Vida Espiritual em três princípios	P. Meschler
Compêndio de Teologia Ascética e Mística	P. Tanquerey
Dicionário Litúrgico	F. Basílio Rower
Liturgia popular	Vigourel
Explication de La Sainte Messe	D. Gaspar Léfèbvre
Para entender a missa	Parsch
Periódico Croisade Liturgique à L'École	Beneditinos belgas

TEXTO	AUTOR
Claprède	Psicologia da criança
Tratado Elementar de Pedagogia Catequística	Daniel Llorente
Cadernos Catequéticos (2 v.): “Métodos e Programas” e “Formação da Consciência”	Waleska Paixão
Catecismo segundo o Evangelho	P. Eugênio Charles
Lições Catequéticas	Cônego Quinet
Apontamentos do Catequista	Cônego Quinet
Formation religieuse de mès tout-petits	M.M. d’Aubigny
La sanctification dès enfants	J. Buret
L’veil Du sentimental religieux	Marie Fargues
Itinéraire	Marie Fargues
L’éducation religieuse dès petits enfants	Marie Fargues
Psychologie de l’attention	Ribot
La Psicologia del niño y del adolescente	Vermeylen
Manuel de Psychologie	Riboulet
L’éducation dans la famille et à l’école	J. Renault
Les idées pédagogiques de D. Bosco	L. Breckk
Méthode Pédagogique de l’enseignement du Catéchisme	P.C. E. Roy
Montessori	Métodos de Projetos
Decroly	Centros de interesse
Catéchisme em exemplos	Irmãos das Escolas Cristãs
Catecismo	Spirago
Catecismo	Duplessy
La Clef dès Avangelies	Lesétre
Il vangelo nella scuola	Michele Pelegrino
Técnica da Pedagogia Moderna	Everardo Beckheuser
Didática da Escola Nova	Aguayo
Princípios Gerais da Educação	Lourenço Filho
Revista Brasileira de Pedagogia	Alcina Beckheuser
Programas de Religião	Maria Luiza de Almeida Cunha
L’essenciel au catechisme	Gellé

TEXTO	AUTOR
Liturgie Catholique	D. Festugière
La vie chrétienne	Sullerot
La vie chrétienne	P. Sullerot
Leçons Catéchétiques	Van der Mueren
Nascimento y evolución de La inteligência	Anselmo Gonçalves
Un programme d'Apostolat liturgique	P. Bayart
L'intellectualité religieuse Du catholique	Folheto
Vida Litúrgica	D. Beauduin
Initiation Liturgique	M. Flad
Leçons de choses religieuses	M. Bouvet
Pour comprendre nos églises (cours élémentaire)	D. Lefèbvre
Mon cahier de liturgie	Abbé Quinet
Missal das crianças	D. Lefèbvre
Participação ativa na Missa	D. Augustin François
Carnet de préparation	Abbé Quinet
Histoire Sainte	L. Delmotte
Manuel d'histoire de Jesus Christ	Christiani e Aymond
Comentário prático de História Sagrada	Knecht
Vultos característicos da História da Igreja	Hermano Brenner
Précis d'Histoire de Eglise	B. Fatien
Histoire de l'Eglise	E. Moureau
Histoire Sommaire de l'Eglise	L. Saltet
Histoire de l'Eglise	E. Terasse
A Educação Sexual	P. Álvaro Negromonte

Fonte: Organizado pela autora com base no livro *A pedagogia do catecismo* (1940).

Da bibliografia recomendada, fica claro que as matrizes teóricas que sustentam a Pedagogia Católica passam pela aprendizagem da doutrina católica, pela própria Pedagogia com forte acento na Psicologia. Para o autor da obra, é imprescindível que as catequistas dominem bem o conteúdo de sua matéria. Esse seria o primeiro ponto que elas deveriam

dominar, por isso a ênfase em tantos títulos sobre essas temáticas.

Não bastaria, porém, a segurança em relação aos conteúdos. Saber bem é uma premissa, mas o catequista precisa saber ensinar bem, despertar o interesse das crianças, comunicar e interagir com elas nesses interesses. O aprendizado pedagógico é fundamental nesse quesito. Nesse aspecto, o autor arrola uma bibliografia calcada em técnicas pedagógicas modernas produzidas, sobretudo, por autores católicos em diálogo com as Ciências da Educação, como Everardo e Alcina Beckheuser, Aguayo e o padre Leonel Franca. Waleska Paixão, Marie Fargues e Quinet aparecem como Referências importantes de adaptação desses enunciados ao ensino de catecismo.

As presenças de Lourenço Filho e Edouard Claparède, nas prescrições sobre Psicologia, dão o tom da necessidade de adaptação do ensino ao tempo e à maturidade do aluno. Isso pode ser visto não apenas na indicação de textos teóricos, mas nas indicações de jogos, coleções de histórias e coleções musicais como ferramentas pedagógicas mais interessantes, mais próximas dos interesses da criança, seja pela apresentação, seja pela linguagem.

No conjunto das prescrições nacionais e estrangeiras, a ênfase na apresentação, no suporte dos textos, é uma preocupação constante do autor, sobretudo quando o texto é direcionado especificamente ao aluno. Uma evidência da compreensão histórica no âmbito religioso daquilo que Chartier (1990) mais tarde viria atestar teoricamente na conhecida frase “não há texto fora do suporte que o dá a ler”.

A curiosidade que se apresenta é que, apesar do livro propor um método baseado nas contribuições dos catequetas alemães e fazer inclusive remissão aos textos que tanto este grupo quanto os franceses vinham produzindo, não aparecem Referências em alemão em suas prescrições de leitura. As indicações de textos estrangeiros são, predominantemente, de língua francesa, espanhola e algumas poucas em italiano, com destaque para algumas citações em latim. O método de Munich, inspirador de sua proposta pedagógica, parece ter sido apropriado e difundido, pelo filtro das lentes francesas e belgas.

Há, também, inúmeros excertos de pensadores como Montaigne, Santo Agostinho, São Tomaz de Aquino, para ilustrar determinados pontos do texto, não se constituindo como uma referência ou uma leitura prescrita, mas servindo como indicativo da erudição do autor.

O método de Munich, base da pedagogia católica moderna no Brasil

Esse conjunto de leituras indicadas aponta os caminhos pelos quais Negromonte procurou aliar tradição e modernidade em sua proposta pedagógica de renovação do ensino religioso. Articulando a Doutrina e a moral às contribuições da pedagogia e da psicologia, o autor se ateve aos métodos correntes de sua época e sistematizou “seu” método para o ensino de catecismo em consonância com aquilo que havia de mais novo na pedagogia católica através do diálogo com as pedagogias alemã, francesa e belga.

O “Método de Munique”, criado em 1901, por um grupo de catequetas⁷ alemãs, foi incorporado pelo padre, que passou a difundir essa nova forma de ensinar o catecismo. Segundo Bollin & Gasparin, o método também foi chamado “método psicológico” ou “método de Viena” ou “método de Stieglitz” (esses dois últimos referentes à cidade onde foi discutido e elaborado e àquele que foi seu maior expoente, respectivamente), que se apresenta do seguinte modo:

Estrutura a lição catequística em cinco momento sucessivos, três estágios principais (apresentação – explicação – aplicação) e dois secundários (preparação – síntese):

1. A preparação desperta o interesse da criança, recorda as relações com a matéria já conhecida, indica os objetivos a atingir.
2. A apresentação oferece a verdade ou instância moral a tratar de forma intuitiva: narração, parábola...
3. A explicação vai do particular concreto para o universal geral, com a elaboração ativa do aluno.
4. A síntese reúne os resultados da explicação e inclui-os no relato dos conhecimentos e da vida da criança.
5. A aplicação orienta as ideias e os propósitos para a vida concreta; muitas vezes, termina-se com uma oração

⁷ Os catequetas são pessoas que, além de ensinar o catecismo, se dedicam a estudar e refletir sobre as práticas da catequese nas diferentes comunidades cristãs.

Assim, põe-se em ação os sentidos, a inteligência e a vontade, isto é, todo o catequizando (BOLLIN; GASPARIN, 1998, p. 236-237).

Esse método ficou mais conhecido como “método psicológico”, de raiz indutiva. Nos anos seguintes à sua elaboração, foram organizados cursos catequísticos para formar professores dentro dessa nova concepção pedagógica. Além disso, por “meio de congressos, revistas, traduções e contatos pessoais, o método de Munique é rapidamente conhecido na Europa e no resto do mundo” (BOLLIN; GASPARIN, 1998, p. 237).

Esse método consistia, predominantemente, em uma releitura dos princípios de Herbart. Não obstante, o caráter intelectualista da pedagogia herbartiana, os pontos que ele se dispôs a tratar eram de fundamental importância para a pedagogia católica. A aplicação da ciência em relação ao governo da criança, a instrução e a disciplina serviram como o aparato teórico-científico para o enfrentamento de algumas das questões pedagógicas basilares da Igreja e ancorava dando novos contornos à Pedagogia católica que, através desse diálogo e da empiria extraída das experiências resultantes dessa apropriação, paulatinamente, foi se afirmando como uma pedagogia que fazia conviver, lado a lado, elementos da tradição e ciência. Por essa via, a tendência de se ensinar o catecismo, seguindo apenas a ordem lógica dos tratados, foi sendo superada e novas propostas foram se instaurando, no sentido de buscar

[...] uma ordem experimental de vida, focalizando-se este ou aquele aspecto fundamental da doutrina (unidade didática) e abordando-se outros em ligação com ele. Inspira-se vivamente, na *História da Salvação*, valorizando a Bíblia e utilizando, de maneira especial, o Evangelho. Tudo isso em linguagem e estilo menos abstrato e mais em resposta às necessidades da criança. Faz da *liturgia* uma fonte de estímulo e de programação para melhorar a qualidade da vida cristã, incorporando às celebrações litúrgicas o conteúdo da existência cotidiana. O *Método de Munique* detonou um proces-

so de profundas consequências nas técnicas e na focalização da educação da fé (LUSTOSA, 1992, p. 118).

De modo geral, pode-se dizer que o Brasil não ficou alheio das discussões resultantes dos Congressos Catequísticos realizados na primeira década do século XX. É digno de nota que algumas tentativas foram empreendidas no sentido de instaurar as contribuições oriundas desses congressos. De acordo com Lustosa (1992), em diferentes lugares, puderam-se ver focos de tentativas de aplicação das novas propostas ao ensino religioso, mas “claro está que aqui mais se copiava do que se criava. Nem sempre havia o interesse esperado e devido pelo ensino religioso e os estímulos eram poucos e limitados” (LUSTOSA, 1992, p. 119).

Só a partir dos anos de 1930, de acordo com Lustosa (1992) e Passos (1998), o padre Álvaro Negromonte conseguiu dar maior visibilidade ao Método de Munique, através da sua larga atuação catequética em suas Semanas de Estudo, do *Boletim Catequético* e, principalmente, dos seus livros de catecismo. O diálogo com as propostas de Munique se deu através de experimentação no Grupo escolar barão do Rio Branco, na cidade de Belo Horizonte, com a colaboração de professores dessa instituição, até chegar a alguma coesão pedagógica passível de ser endereçada aos professores, e sempre passível de ser melhorada, tendo em vista a adaptação ao meio, aos diferentes alunos e às condições de realização do trabalho.

No terceiro e último capítulo do livro aqui analisado, o autor se destina a tratar dos meios a empregar no ensino de catecismo, deixando claro o largo investimento de articulação entre teoria e prática feito para subsidiar as professoras. A atenção que ele depositou nessa parte da obra é perceptível logo no primeiro tópico, quando explica que toda essa inovação tinha um caráter prático e visava o aumento da frequência nas aulas de catecismo, através de um ensino mais atrativo e interessante, adaptado à linguagem da criança e às suas motivações. Para esta, o método e os recursos se constituem nos maiores atrativos para despertar, segundo o próprio Negromonte, a “expressão consagrada de Herbart: o interesse imediato. E tudo o mais virá como acréscimo” (NEGROMONTE, 1940, p. 144-145).

Nessa parte da obra, é interessante perceber os três pontos nodais da

pedagogia herbartiana⁸ abordados por Negromonte (1940): o governo, o interesse e a disciplina. O governo era abordado na perspectiva do controle a ser exercido sobre a criança, inicialmente pelos seus pais e depois pelos mestres, com a finalidade de submetê-la às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução. O interesse deveria gerar atenção para a instrução e a disciplina deveria servir para manter firme a vontade educada. A cooperação das famílias era vista com reticências: “Não tenhamos ilusões. Em geral, ou não contamos com a família para a formação cristã ou temos nela uma adversária terrível. É *mister* influir sobre ela para captar-lhe a simpatia e alcançar-lhe a cooperação. Porque sem isso quase nada se faz” (NEGROMONTE, 1940, p. 142). Os professores deveriam ter essa clareza e uma vez conquistada a frequência, a garantia da sua manutenção seria a próxima preocupação.

A atenção dos alunos era um ponto o qual Negromonte considerava de grande valor educativo e orientava os professores a empregar os seus melhores cuidados. “A Psicologia da criança é o guia do catequista, como de todos os mestres que não querem construir no ar” e dela derivam o poder de apreensão, análise, fixação, a consciência e o rendimento. Por isso a catequista, como boa professora, deve manter e cultivar a curiosidade dos pequenos.

Chego a uma classe de criancinhas, todas desatentas. A catequista ensina quantas naturezas há em Jesus Cristo e se esforça com as mãos para manter os pequeninos voltados para ela, a fim de ouvi-la. E não consegue nada. Eu tiro do bolso meia dúzia de santinhos e espalho no banco. A criançada rodeia. Chovem comentários. Fazem-me perguntas inocentíssimas, deliciosíssimas. Respondo e faço outras. ‘Deixa eu ver’... E estendem as mãozinhas ávidas, os olhos rutilantes, fronte contraída suspensa a respiração. Todos os fenômenos fisiológicos que Ribot anotou para a atenção⁹ (NEGROMONTE, 1940, p. 149-150).

⁸ Os conceitos de Herbart foram apropriados neste artigo do livro História da Pedagogia de Franco Cambi (1999) e História da Pedagogia Geral de Francisco Larroyo (1982).

⁹ A referência à Ribot é do livro *Psychologie de l’attention*, informada ao leitor em nota de rodapé.

Crianças com sete anos, ou menos, não se interessam por abstrações, elas querem ver, ouvir, pegar. É uma fase marcada pela espontaneidade, em que a criança deve ser despertada com um estímulo exterior. Mas nem mesmo os brinquedos seguram a sua atenção por muito tempo, o que não seria um problema, ou um mal para o autor. O mal, segundo Negromonte (1940, p. 149), “é o professor não compreender isto. Não se adaptar ao aluno, querendo impor coisas impossíveis”. Os recursos didáticos, grandes auxiliares da catequista, eram apontados como indispensáveis e não deveriam ser economizados.

Passada a fase da atenção espontânea, seguia a fase da atenção voluntária, onde as professoras deveriam desenvolver o interesse das crianças. “Se na atenção espontânea é o objeto que nos atrai, na voluntária, somos nós que procuramos o objeto” (NEGROMONTE, 1940, p. 153). Nesse caso, a atenção do aluno poderia surgir de motivações interiores, unidas à satisfação das tendências naturais, que têm em vista a satisfação imediata. Os jogos, tão valorizados pelos educadores escolanovistas, tiveram neste livro um importante papel funcional, destacados como recursos interessantíssimos, pela aproximação com o universo de interesse da criança, o das brincadeiras. Com indicações bibliográficas precisas, embora todo o material sugerido fosse importado da França ou da Bélgica, segundo o autor, por falta de materiais nacionais interessantes e atualizados para esse fim pedagógico, a catequista deveria apenas escolher o jogo, segundo a idade da criança, e adaptá-lo a lição que estivesse sendo ensinada. Sobre os melhores estudos a respeito dos jogos, Negromonte (1940) faz referência ao texto de Claparède, *Psicologia da criança*; o capítulo de Aguayo, na *Didática da escola nova*, o qual, segundo ele, é ainda melhor que o de Claparède, por ser mais rápido e mais simples, e o texto de Lourenço Filho, *Princípios gerais de educação*. Cita, ainda, outras Referências de autores católicos, sobretudo franceses, a respeito do jogo no catecismo como necessidade da criança.

De modo geral, a pedagogia do catecismo deveria assemelhar-se à pedagogia das outras disciplinas, utilizando, portanto, os métodos mais racionais, resguardando-lhe o seu terreno sobrenatural. O intelectualismo era apontado pelo padre como o maior erro metodológico. E, do ponto de vista metodológico, sua orientação era “para a indução: ir do conhecido para o desconhecido, do sensível para o espiritual, do concreto para o abstrato,

do particular para o geral, de baixo para cima” (NEGROMONTE, 1940, p. 190). A esse método chamado indutivo ou Método Psicológico, estariam ligados todos aqueles que defendiam o ensino religioso, de acordo com os avanços da Pedagogia Moderna, e não se abstinham da influência de outros métodos modernos, como os centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Montessori, a educação funcional de Claparède.

Com isso, a Igreja se propunha a dialogar com dois universos que compõem a história da humanidade: um material, concreto, no qual se realiza a história humana; outro abstrato, idealizado, para o qual a História deverá levar os homens (MANOEL, 2004).

Considerações finais

Essa proposta pedagógica de Negromonte (1940) imprimiu marcas não apenas no ensino religioso, mas no movimento de reorganização da sociedade brasileira, ultrapassando as fronteiras do tempo, apesar de ser pouco estudada no campo da História da Educação. Na reunião dos Bispos, que culminou no Diretório Geral para a Catequese (1988), o espaço reservado à memória de Álvaro Negromonte aponta para o êxito do seu empreendimento pedagógico.

Há nomes importantes de líderes da renovação da Catequese, sobretudo na década de 50 e 60, como Joseph Colomb, na França, Leone de Maria, na Itália, J. Delcuve, na Bélgica, Álvaro Negromonte, no Brasil, e de Institutos de Catequese como o *Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique* (ISPC), do Institut Catholique de Paris, o *Institut Lumen Vitae*, na Bélgica, o *Instituto San Pio X*, em Salamanca, depois em Madri. Exerceram particular importância as Célebres *Semanas Internacionais de Catequese*, como Munich, Manila, Eichstätt e Medellín e alguns Diretórios de Catequese (Fonds Obligatoire na França) e Catecismos de Adultos, com destaque para o Catecismo Católico da Alemanha e o Catecismo Holandês (...) No caso do Brasil, tivemos antes do Concílio a grande liderança do Pe. Álvaro Negromonte com seus livros, cursos e congressos, e da Ação Católica, com seu método VER, JULGAR e AGIR e sua Revista de Catequese (CNBB, 1998).

O livro aqui analisado marcou não só a História da Igreja e da catequese brasileira, como também a História da Educação. A obra atesta o diálogo efetivo da Igreja com as novas teorias educacionais, como as da Psicologia e da Didática, que modelaram os novos contornos que a Pedagogia passou a assumir, desde o século XIX. Não obstante, seu autor ter seu nome sempre lembrado no campo da História da Igreja, na História da Educação os estudos sobre o padre Álvaro Negromonte e as marcas que ele deixou na educação brasileira através de uma modelo de Pedagogia católica renovada, sobre o qual boa parte do professorado entre as décadas de 1930 e 1960 foi formada, ainda são incipientes. Seu trabalho evidencia uma dentre tantas outras leituras que os católicos fizeram do movimento escolanovista, e chama a atenção para a participação feminina na construção e na propagação de uma representação de professora católica e de uma cultura escolar calcada nos pilares do catolicismo.

Buscou-se neste artigo apreender indícios das matrizes do pensamento pedagógico que imprimiram uma nova marca no ensino religioso no Brasil, a partir do mapeamento das Referências utilizadas no livro *A pedagogia do catecismo* (1940).

O que se percebe é que as bases pedagógicas do processo de escolarização da catequese estavam articuladas às modernas pedagogias que ancoraram os projetos da escola brasileira republicana. Esses avanços aparecem tanto nos livros teóricos indicados às professoras como base de sua formação quanto nos materiais didáticos que passaram a incorporar as propostas pedagógicas católicas.

No sentido de traçar em esboço as matrizes teóricas que sustentaram a modernização da Pedagogia Católica entre os anos de 1930 e 1960, podemos dizer que este desenho se assenta em quatro pilares: Doutrina Católica, Filosofia, Pedagogia e Psicologia. Este conjunto de saberes constituía a base para a professora católica manejar o ensino religioso, não apenas como disciplina escolar, mas ampliando-o para todas as demais esferas da vida escolar como uma prática resultante de um modo cristão de compreender e conduzir a vida.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1976.

BOLLIN, Antônio; GASPARINI, Francesco. *A catequese na vida da igreja*: notas de história. São Paulo: Paulinas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 183-202.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI Jr., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 13-22.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia (Org.). *Tópicos de história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 137-167.

_____. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim *et al.* (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil*: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Colibri, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1994.

CNBB. *Diretório geral para a catequese*: dimensão Bíblico-Catequética. São Paulo: Edições Paulinas, 1998.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LUSTOSA, Oscar. *Catequese católica no Brasil: para uma história da evangelização*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992. (Coleção Estudos e Debates Latino-Americanos).

MANOEL, Ivan A. *O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)*, Maringá: Eduem, 2004.

NEGROMONTE, Álvaro (Padre). *Diretrizes catequéticas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1938.

_____. *A pedagogia do catecismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1940.

_____. *Manual de religião: para o curso elementar*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1941.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: a coleção Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo*. 2008. 380f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2008.

_____. *Educar-se para educar: O projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte dirigido à professoras e famílias por meio de impressos (1936 a 1964)*. 2013. 361f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

PASSOS, Mauro. *A Pedagogia catequética e a educação na primeira República (1889-1930)*. 1998. 546f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade em Educação, Universitá Pontificia Salesiana: Itália, 1998.

Data de registro: 17/11/2015

Data de aceite: 02/02/2016

“ESCREVER-TE-EI SEM DEMORA”! O EPISTOLÁRIO DE CHIARA LUBICH: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS

“I will write you immediately”! The Chiara Lubich’s epistolary: strategies and practices

“Ti scriverò presto”! Lo epistolario di Chiara Lubich: strategia e pratiche

*Maria José Dantas**
*Judith Povilus***

Resumo: Este artigo ressalta o debate acerca dos usos das correspondências como fonte para os estudos de História da Educação e, sobretudo, da História da Educação religiosa católica. Chiara Lubich, professora italiana, adotou as cartas como um recurso de formação capaz de chegar a pessoas e lugares onde não poderia estar fisicamente e, ao longo de sua vida, criou uma abordagem educativa por meio epistolar que, pela notoriedade em âmbito religioso e social, pode ser considerada uma perspectiva diferenciada de pedagogia católica. O estudo visa identificar por meio da análise de um de seus epistolários, o enfoque pedagógico contido em seus escritos. A reflexão apresenta como subsídios teóricos os conceitos de materialidade de Roger Chartier; carisma, campo religioso e relações simbólicas de Pierre Bourdieu, além de estratégia e tática de Michel de Certeau.

Palavras-chave: Correspondências. Chiara Lubich. Pedagogia. História da educação.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe com estágio de doutorado sanduíche no Istituto Universitario Sophia, Itália (2012). Professora das Faculdades Integradas de Sergipe – FISE e da Faculdade Jardins (2014). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação. *E-mail:* mariajosedantas@yahoo.com.br

** Doutora em Teologia Dogmática pela Pontificia Università Lateranense, Roma. Professora do Istituto Universitario Sophia. Coordenadora do Programa de Doutorado em Pesquisa Transdisciplinar “*Fondamenti e Prospettive di una Cultura dell’Unità*”, Istituto Universitario Sophia. *E-mail:* judith.povilus@iu-sophia.org

Abstract: This article emphasizes the debate about the use of written correspondence as a source for the study of the History of Education and especially the history of Catholic religious education. Chiara Lubich, an Italian Catholic school teacher who, used letters as a privileged way to keep in touch with the people. She took letters as a resource able to reach people and places where she could not be physically present and, created an educational approach epistolary, who can be considered as a different perspective in Catholic pedagogy. The research aims to identify and analyze how Chiara's teaching activity through epistolary medium was configured and, specifically, what formative approach is contained in these writings. The theoretical foundation of the research is based on the concepts of materiality, by Roger Chartier; charisma, religious field and symbolic relations of Pierre Bourdieu; in addition, Michel de Certeau's strategy and tactic were used.

Keywords: Chiara Lubich. Correspondence. History of education. Pedagogy.

Sommario: Obiettivo di questo lavoro è l'analisi della valenza formativa della scrittura epistolare nella storia dell'educazione, soprattutto nella storia dell'educazione cattolica. Chiara Lubich, un'insegnante italiana, ha utilizzato la "corrispondenza" come "metodo" di formazione e "mezzo" privilegiato per raggiungere e rimanere in contatto con le persone anche in luoghi in cui non poteva essere fisicamente presente. L'epistolario di Chiara, anche per la sua notorietà in ambito religioso e sociale, può essere considerato come un particolare approccio educativo nell'ambito della pedagogia Cattolica. Lo studio si propone di individuare attraverso l'analisi di uno dei suoi epistolari, l'approccio pedagogico contenute nei suoi scritti. La riflessione presenta come supporto teorico i concetti di materialità di Roger Chartier; carisma, campo religioso e relazioni simboliche di Pierre Bourdieu; strategia e tattica di Michel de Certeau.

Parole chiave: Chiara Lubich. Pedagogia. Scrittura epistolare. Storia dell'educazione.

Palavras introdutórias

Inserido nos estudos que enfatizam o debate acerca dos usos das correspondências como fonte para as investigações em História da Educação e, sobretudo, da História da Educação religiosa católica, este artigo se debruça de modo específico sobre a escrita epistolar de Chiara Lubich, uma professora católica italiana, que na década de 1940, fundou os Focolares¹ um Movimento nascido no âmbito católico, com abertura ecumênica e diálogo inter-religioso e intercultural, que segundo estatísticas dos seus dirigentes, está difundido em mais de 180 países dos cinco continentes.

O estudo visa identificar, mediante análise de um epistolário da fundadora dos Focolares, como se configurou sua prática educativa por meio das cartas e, especificamente, verificar o enfoque pedagógico contido em seus escritos.

O suporte teórico que fundamenta a análise é composto por alguns conceitos, tais como: materialidade, de Roger Chartier; carisma, campo religioso, relações simbólicas de Pierre Bourdieu, como também estratégia e tática de Michel de Certeau.

As investigações com cartas em História da Educação chamam atenção para alguns aspectos: a importância dos textos autobiográficos como fonte de pesquisa; a contribuição que estes estudos podem oferecer, dentre outras formas, para elucidar aspectos específicos de processos de formação e, também, como suporte para perceber elementos das trajetórias de intelectuais, professores e alunos.

Em séculos passados, muitas famílias, confessores e educadores estimularam a anotação dos acontecimentos vivenciados durante o dia em diários ou por meio da troca de correspondências. Segundo Ribeiro (2011a), Chiara também aconselhou as pessoas, que começaram o Movimento junto com ela, a escreverem diariamente, a anotarem alguma coisa sobre como viveram. E ela mesma realizava tanto a escrita em diários, como a escrita de cartas, o que possibilita aos pesquisadores se depararem com vários elementos que compõem sua memória e que permitem acompanhar sua trajetória. Entretanto, nesta análise priorizou-se a escrita epistolar.

¹ Focolares vem da palavra italiana *focolare*, que significa “lareira”, lugar onde está o fogo que aquece o lar e fornece luz e calor.

Chiara e sua formação docente

Chiara nasceu em Trento no dia 22 de janeiro de 1920 e faleceu em Rocca di Papa no dia 14 de março de 2008. Seu percurso escolar teve início na Escola Maternal “Giovanni Battista Zanella”, a mais antiga instituição de Educação Infantil de Trento, fundada em 1841. Depois estudou por cinco anos na Escola Elementar “Giuseppe Verdi”, e após concluir o Ensino Elementar, por conta de problemas financeiros da família, foi matriculada na Escola de Introdução Profissional “N. E P. Bronzetti”. Esta escola era destinada aos filhos de operários e agricultores, que deveriam aprender uma profissão.

As professoras a conheciam e sabiam da grande facilidade que tinha para ensinar às colegas. Assim, aconselharam seus pais a matricularem a filha no Instituto Magistral para que se tornasse apta a ensinar em escolas elementares. Em atenção à sugestão das professoras, Luigia, mãe de Chiara, a inscreveu no Magistral.

Era uma escola laica onde trabalhavam alguns professores ateus, dentre eles, o de Filosofia. Chiara não obstante gostar muito da disciplina, constantemente, pronunciava-se para dizer que não concordava com muitas das ideias daquele professor. De acordo com Folonari (2012a), as colegas temiam que ela tivesse um conceito baixo, diziam: “Fique quieta, senão terá uma nota ruim”. Por conseguinte, ela concluiu o ano com média excelente em Filosofia (FOLONARI, 2012a, p. 31).

A educação na Itália, neste período, foi caracterizada pela Reforma do Ministro Giovanni Gentile e pelas propostas metodológicas de Maria Montessori, que sublinhou a experiência sensorio motora das crianças e Maria Boshetti Alberti, responsável por instituir a escola serena que, segundo Cambi (1999), inspirava-se num ideal de continuidade entre a escola e a família: “[...] nela, o ensino perdia toda rigidez preordenada e se desenvolvia segundo os princípios de ‘serenidade, equilíbrio, atividade, espontaneidade’” (CAMBI, 1999, p. 518). Também se faziam notar as propostas das irmãs Carolina e Rosa Agazzi³ que enfatizavam

² O currículo feminino desta escola era composto pelas seguintes matérias: Língua Italiana, História e Geografia, Língua Alemã, Higiene, Matemática, Elementos de Ciência, Desenho, Caligrafia, Canto Coral, Economia Doméstica, Religião e Exercícios Práticos (ANNUARIO, 1930).

³ Segundo Cambi (1999), estas duas irmãs organizaram um método inovador para a escola infantil. Juntamente com o método montessoriano, também privilegiam o protagonismo

a necessidade de que a escola maternal fosse um lugar educativo em sintonia com a vida familiar e social.

Estas quatro mulheres são consideradas grandes expoentes da pedagogia italiana. Suas iniciativas pedagógicas fazem parte do Movimento das Escolas Novas e estão imbuídas dos propósitos da educação ativa.

Exercício da docência e da escrita epistolar

Chiara trabalhou como professora inicialmente em Castello (Val di Sole) e em Varollo di Livo (Val di Non), na região do Trentino. As narrativas sobre sua atividade docente foram descritas por biógrafos, possivelmente com base em depoimentos de ex-alunos. São descrições que nos levam a pensar nos aspectos enfatizados pela Pedagogia Ativa; de modo particular, pela ideia de escola materna difundida pelas irmãs Agazzi.

Após dois anos de trabalho em regiões montanhosas, com o aumento dos rumores da II Guerra⁴, Chiara permaneceu na cidade de Trento e foi convidada a ensinar em Cognola (nos arredores de Trento) numa escola para crianças órfãs, administrada pelos Capuchinhos.

Não foi possível identificar quando exatamente Chiara escreveu sua primeira carta, no entanto percorrendo sua trajetória percebemos que os primeiros registros de sua escrita epistolar que foram localizados, estão entre o final da década de 1930 e a década de 1940. São cartas a familiares, amigos, colegas de trabalho, alunas, padres, freiras e a grupos de pessoas.

A prática epistolar era muito estimulada nas escolas de Trento. Consultando o *Annuario* do ano escolar 1927-1928, de um dos locais onde Chiara estudou, “a Scuola N. E p. Bronzetti”, encontramos um relatório organizado pela Professora de Literatura, Elena Henrich, com cartas e versos inéditos do poeta Vincenzo Monti ao amigo Clementino Vannetti. Na introdução,

do aluno e o papel do educador como mediador e incentivador de atividades e propostas de descobertas.

⁴ Em junho de 1940, a Itália de Mussolini entrou em guerra, ao lado da Alemanha de Hitler e, apesar dos comentários de que tudo seria resolvido rapidamente, todos os dias na estação se repetia a mesma cena: por entre lágrimas, abraços e palavras de encorajamento, saudavam-se os filhos, os irmãos, os amigos e os conterrâneos que partiam para a frente de batalha (FOLGHERAITER, 2010, p. 46, tradução nossa).

a autora enfatiza que esse é um assunto que pode exercitar a curiosidade e favorecer a fantasia. Segundo ela:

De fato, quando ouvimos falar sobre relatório epistolar, pensamos quase sempre em uma bela moça, conhecida somente por meio de uma série de cartas misteriosas e perfumadas com um perfume sutil e bom de sua alma; e nossa fantasia não se cansa de imaginar os amores platônicos exalados em versos suaves, em expressões de adoração por uma amante sonhada e nunca vista, por uma mulher que fascina e atormenta de longe, com a profundidade do espírito, como atrairia de perto com a beleza de seu vulto. [...] A mim dói o coração não poder tratar de um assunto sugestivo como esse. As mulheres não entrarão neste meu trabalho, se tiver que nomear alguma, deverei fazer rapidamente para que o seu brilho e prazer não me distraiam e afugentem do assunto que quero tratar. Desta vez, não tem a mulher, mas não faltará o poeta (ANNUARIO, 1928, p. 3, tradução nossa).

Vincenzo Monti era poeta, escritor e dramaturgo italiano, viveu no século XVIII. Seu encantamento pela poesia fez com que mantivesse um intercâmbio epistolar com Clementino Vannetti, que era ligado ao gênero literário. A organizadora da análise se lamenta por não ter conseguido acesso a todas as correspondências trocadas entre os amigos.

Dói-me de não poder colocar em evidência como gostaria os rostos dos dois amigos, porque só pude ler as cartas de Monti, as de Vannetti parece que foram todas perdidas. Depois de muitas pesquisas, só consegui encontrar o rascunho da primeira carta escrita por Vannetti ao amigo (ANNUARIO, 1928, p. 3, tradução nossa).

A justificativa da autora e o conteúdo do relatório fazem pensar no olhar e na valorização nutridos pelo intercâmbio epistolar já no início do século XX. Ela diz ter procurado as correspondências. Teria uma intenção histórica ou meramente literária? O que na verdade queria mostrar aos alunos e aos seus pares da *Scuola Bronzetti*? Escrever sobre epistolários parecia uma atividade constante dos *Annuarios* dessa Escola. No ano escolar 1929-1930, o impresso publicou uma análise sobre 60 cartas de Giovanni de Pretis,

ex-deputado de Trento, à sua mulher Leopoldina Avancini que habitava em Levico, uma pequena cidade da região do Trentino.

A correspondência era uma das práticas de comunicação possíveis e muito utilizada numa época anterior ao telefone, ao *e-mail* e aos meios de comunicação modernos e, por isso, é provável que os epistolários cujo conteúdo apresentasse uma mensagem relevante tornavam-se públicos, visando a incentivar este tipo de escrita.

As investigações sobre escrita epistolar

A pesquisa e o trabalho com cartas requerem competência, sensibilidade e disposição do pesquisador. Muitas correspondências são encontradas empoeiradas em arquivos, ou guardadas em pastas classificadoras, pastas de papelão, pacotilhas fechadas e etiquetadas, caixas, baús ou até mesmo em envelopes amarelados achados em meio a páginas de livros, agendas ou gavetas. Isso não é diferente com relação às cartas de Chiara, segundo Folonari (2012c), responsável pelo arquivo do Centro Chiara Lubich, eles têm conseguido recuperar muitas cartas obtidas em lugares como esses, mas ainda não possuem dados precisos sobre a quantidade de correspondências enviadas e recebidas por Chiara.

A professora trentina utilizava cartas como um meio privilegiado para manter-se em contato com as pessoas, geralmente, como instrumento para comunicar-se e saudar um destinatário único; porém, existem também cartas a grupos e comunidades. Essa prática epistolar se tornou constante em sua vida e na história do Movimento. Uma parte de suas correspondências escritas durante a década de 1940 foi organizada⁵ e publicada em 2010 (LUBICH, 2010).

Na década de 1980, ela inaugurou uma nova modalidade de cartas: “O Pensamento Espiritual”, uma mensagem lida inicialmente em um Coligamento CH⁶, uma conferência telefônica iniciada na Suíça, em agosto

⁵ Existe um conjunto de cartas precedentes às da década de 40 do século XX, que foram estudadas e organizadas por Marisa Cerini, com a colaboração de Judith Povilus, mas que ainda não foi publicado e por conta disso não estão acessíveis para consulta.

⁶ Chama-se CH porque é emitido por uma central de comunicações Suíça e “CH” é a sigla internacional daquele país (Confederazione Helvetica). Atualmente, une de forma

de 1980. Essa nova espécie de comunicação, logo começou a ser utilizada também na Itália: inicialmente, a cada 15 dias, posteriormente, a cada 30 dias e, atualmente, a cada 60 dias. Nestes escritos, Chiara não proferia um conselho específico, uma resposta particular – escrevia e descrevia o que viveu, alguma experiência e aquilo que desejaria que os membros do Movimento colocassem em prática. Esse texto, logo depois, era enviado por fax e publicado na revista *Mariapoli*.⁷ Algumas coletâneas foram também publicadas em livros, inicialmente em Italiano e depois traduzidas para outras línguas, inclusive, para o Português (LUBICH, 1984b; 1987; 1992; 1994; 2001; 2002^a e 2004).

É importante ressaltar que a escrita epistolar no cristianismo começou a ser aplicada já desde as primeiras comunidades. As cartas foram utilizadas pelos Apóstolos e assumiram dimensões instrutivas, catequéticas e evangelizadoras. Na História da Igreja Católica, vários Santos e Santas, além dos Apóstolos, serviram-se deste veículo de comunicação, como recursos para suas atividades formativas. Assim sendo, o uso epistolar tem sido uma estratégia pedagógica⁸ de doutrinação e evangelização, desde a origem do catolicismo. Ao lado de impressos como: manuais, catecismos, jornais e revistas católicas, as cartas servem para suscitar a exortação à fé, a perseverança no catolicismo e a exaltação das virtudes. Além dos epistolários deixados por muitos Santos, as autoridades da Igreja: Papa, Cardeais e Bispos mantêm o costume de escrever Encíclicas, Cartas Apostólicas e Cartas Pastorais para instruir os fiéis.

Alguns pesquisadores têm trabalhado com a escrita epistolar católica⁹ e vêm contribuindo para esclarecer aspectos da História da Educação em

simultânea os membros do Movimento nos vários países dos cinco continentes em mais de 300 pontos de escuta e também pela internet. No *Collegamento*, Chiara transmitia um pensamento espiritual como proposta de vida para os membros do Movimento. Nos Collegamentos atuais realizados por Maria Emmaus Voce, sucessora de Chiara na Presidência do Movimento, após as saudações das regiões e notícias da atualidade, são repetidas algumas das gravações de Collegamentos anteriores com a parte em que Chiara faz a leitura do Pensamento Espiritual.

⁷ Um noticiário interno do Movimento dos Focolares.

⁸ Devido à amplitude do conceito de Pedagogia, esclareço que, nesta análise, tomamos como referência o termo Pedagogia como “prática de ensinar”.

⁹ Dentre outros estudiosos: Aguiar (2010); Freitas (2002); Neves (2004); Pazzaglia (2009); Almeida Neto (2007); Andrade Junior (2000) e Lustosa (1983).

períodos diversos. O catolicismo enfatiza de tal maneira a importância das cartas, que até mesmo nos manuais de civilidade (CUNHA, 2004), destinados a ensinar “boas maneiras”, é possível encontrar instruções sobre como proceder na escrita deste meio de comunicação. Um exemplo disso está no “Compêndio de Civilidade” (NASCIMENTO, 2007) publicado pelos padres Salesianos brasileiros no início do século XX.

Investigar a escrita epistolar é apaixonante, faz viajar por entre linhas, decifrar diálogos, conhecer personagens e lugares, compreender a história em determinado espaço e tempo. É revelar angústias, dúvidas, desafios. É, também, narrar opiniões, desejos, apropriações e representações de alguém sobre determinado assunto ou objeto. De acordo com Chartier (1991), o atributo principal da carta reside no fato de ela ser espontaneamente pensada como o lugar do segredo e da intimidade.

Segundo Camargo (2000a), a produção e a troca de cartas podem ser pensadas como práticas culturais pelas marcas, gestos e atitudes que os sujeitos tanto imprimem, como deixam impressas. É com o destinatário que o remetente vai estabelecer relações, configuradas a partir de modelos e códigos de interesses socialmente construídos, reveladas nos modos singulares de apropriação e expressão.

A vida, uma viagem...

Em alguns casos, por conta dos obstáculos impostos ao pesquisador durante a investigação, ele só tem permissão para trabalhar com o material já publicado. Quanto a este aspecto, para Camargo (2000b), “antes de serem livros, as cartas foram escritas de sujeito para sujeito [...]”.¹⁰ Assim, mesmo se elas concretizam-se, materializam-se e tornam-se acessíveis somente através de um livro, elas possibilitam ao pesquisador uma determinada apropriação da leitura e uma dada representação sobre a história dos personagens: autor-escritor e destinatário-leitor. Neste sentido, optamos por trabalhar com uma coletânea escrita entre 1981 e 1984, “trata-se de uma seleção de cartas plenas de experiências” (LUBICH, 1984b, p. 9). São cartas públicas

¹⁰ Com algumas exceções quanto a isso, a exemplo do estudo de Ina Von Binzer. “Os meus romanos, alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil” (1994). É um livro romanceado, redigido sob a forma de cartas e conta a história da educadora alemã, que lecionou em algumas cidades do Brasil na segunda metade do século XIX.

dirigidas a pessoas dos cinco continentes e possuem a formatação típica da escrita epistolar: local, data, saudação inicial, captação da benevolência, narração, petição e saudação final.¹¹

A carta é um objeto que anuncia uma experiência, tem a força da troca e do envolvimento entre os correspondentes. Todavia, quando estas cartas se tornam públicas, acontece a revelação de um segredo? Vêm à tona aspectos da intimidade trocada entre os correspondentes? É uma possibilidade. Contudo, os aspectos enfatizados nas cartas investigadas neste estudo são lições que podem ser utilizadas por muitas pessoas.

É necessário ter presente que, antes de fazerem parte do livro, estas mensagens foram escritas com o fim específico de serem lidas por Chiara em uma coligação telefônica e que a partir desse momento convertiam-se em guia para os membros do Movimento durante 15 dias. O fato de tornarem-se públicas por meio do livro leva a crer que, tal como em um inventário de correspondências de determinado sujeito, as cartas vêm a público pela relevância de sua escrita, da mesma forma, nesta lista de mensagens de Chiara, elas deixaram de ser apenas um suporte unitário com acesso a poucos, para possibilitar uma circulação mais ampla do discurso.

A publicização em livro abriu precedentes para uma circulação maior das ideias de Chiara. Agora não apenas os membros internos do Movimento teriam acesso às mensagens, mas também pessoas que não aderiram à espiritualidade. De acordo com o editor, “embora destinado, a princípio, aos membros do Movimento, a mensagem do *collegamento* ultrapassa os seus limites pela sua densidade espiritual e pela eficaz insistência sobre alguns pontos fundamentais da vida cristã” (LUBICH, 1986, p. 9).

Os escritos necessitam de um suporte para circulação, neste sentido, atentamos para a materialidade dos impressos que veicularam as cartas de Chiara. Para Chartier (2002a), no estudo de um impresso, é importante ficar atento às características de seus suportes. Com a mudança para o suporte

¹¹ De acordo com Hugo de Bolonha em suas *Rationes dictandi* (Regras para escrever cartas – escritas entre 1119-1124) são 5 as partes de uma carta: a saudação, a captação da benevolência (uma certa ordenação das palavras para influir com eficácia na mente do destinatário), a narração, a petição (9 tipos: suplicatória, didática – quando se busca, por meio de preceitos aquilo que deve ou não ser feito – cominativa, exortativa, incitativa, admonitória, de conselho autorizado, reprovativa e direta) e a conclusão (BOLONHA, 2005, p. 100).

livro, entraram em cena diversos profissionais que trataram da adequação aos moldes de impressão. Não foi possível identificar de quem foi a ideia de publicar essas mensagens em livro, mas percebemos a existência de propaganda veiculada em uma nota na revista *Mariápoli* de agosto de 1984, divulgando o lançamento e enfatizando que as mensagens foram revisadas pela autora: “a *Città Nuova* editou um conjunto dos pensamentos de Chiara publicados em nossa revista e revistos pela autora. O título do volume é ‘*La vita, un viaggio*’” (MARIAPOLI, agosto de 1984, p. 3). Pesquisando em outras publicações desta mesma revista, localizamos também uma mensagem que enfatizava o desejo de Chiara de que todos tivessem acesso e fizessem uso de suas mensagens.

A edição em português, “A vida, uma viagem...”, foi traduzida no Brasil pela Editora Cidade Nova e publicada em 1986. Possui a mesma quantidade de mensagens do livro em italiano, 53, e quanto ao aspecto material, apresenta formato de 18 x 13,8cm, possui capa em cor branca, com imagem ao centro e mostra as informações na seguinte sequência: autora, título do livro em letras pretas e, no centro, uma tela, idealizada pela pintora paulista Adriana Magalhães Rocha. O predomínio das cores verde, azul e anil em tons pastel, dá a ideia do céu ao entardecer, com centenas de pássaros brancos e pretos voando em bando, como quando migram de países frios, buscando temperaturas mais quentes.

A imagem parece completar as reticências do título, lembram uma viagem em direção ao infinito. Outro detalhe que chama atenção é a existência dos pássaros brancos e pretos. As aves em preto parecem ser em maior número e estão mais organizadas indicando a direção a seguir. No entanto, para chegar ao destino, faz-se necessário contornar obstáculos, subir e descer, vencer os trechos sinuosos perceptíveis na imagem. E a essas dificuldades, Chiara sinalizava como vultos de Jesus na Cruz, “Jesus Abandonado”¹².

¹² De acordo com relatos dos entrevistados, um fato que aconteceu em 1944 fez com que aumentasse ainda mais em Chiara, o amor por Jesus na cruz. Por uma circunstância, ela ficou sabendo que o maior sofrimento de Jesus deu-se quando experimentou o abandono do Pai na cruz e gritou: “Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?” (Mt 27,46). Ela ficou impressionada com isso e O escolheu em Seu Abandono, como caminho para realizar um ideal de amor. Assim começou a ver em todas as dores e dificuldades o semblante Dele. De acordo com Lubich (2000), Ele havia experimentado em si a separação dos homens, de Deus e entre si, e tinha sentido o Pai distante. Ela e suas companheiras

Na cor branca, a referência à luz que aparece em meio ou após a escuridão, ou ainda poderia ser, a “luz” do carisma de Chiara. Assim, a artista parece mostrar com a tela um resumo do conteúdo do livro: pássaros que voam juntos em bando, em direção ao infinito, deveriam incentivar os leitores a caminharem juntos, na viagem da vida.

A análise das mensagens

Na apreciação das descrições é possível transitar, do livro ao ato da escrita de Chiara, bem como ao período em que fez a leitura da mensagem para os membros do Movimento e ainda, desses momentos à publicação.

É necessário atentar para o fato de se tratar de uma escrita imbuída de preceitos religiosos católicos e que, neste sentido, esbarraremos nas implicações da fé x ciência. Esclarecemos que esse exame não pretende esgotar o assunto e que, nesta análise, visa, de modo específico, a apresentar alguns aspectos sobre como se configurou a prática educativa de Chiara por meio epistolar.

A introdução de uma carta pessoal geralmente é composta por expressões delicadas de cortesia e de afeto pelo destinatário. Nas mensagens de Chiara isso não é diferente, até porque, para ela “numa carta não se deve economizar gentilezas” (LUBICH, 1999, p. 632, tradução nossa).

Como se trata de uma mensagem para um número amplo de destinatários, no texto original em italiano ela se dirige aos leitores utilizando o

O viam não apenas nas dores pessoais, mas também nos sofrimentos das pessoas próximas, muitas vezes sós e abandonadas; nas divisões, nos traumas, nas indiferenças recíprocas, grandes ou pequenas: nas famílias, entre as gerações, entre pobres e ricos, às vezes na própria Igreja, e mais tarde entre as várias Igrejas, e depois ainda entre as religiões e entre quem crê e quem possui uma convicção diferente. Assim, ao longo da história do Movimento, muitas vezes, Chiara se referiu ao seu “Esposo Abandonado” tanto em cartas como em outros textos. Em 1949, ela escreveu um poema, que depois se tornou uma oração rezada pelos membros do Movimento: “Tenho um só esposo sobre a Terra, Jesus abandonado [...] Irei pelo mundo buscando-o em cada instante da minha vida”; em 1984a, escreveu o livro “L’unità e Gesù Abbandonato” e em 2000, “O Grito,” cuja dedicatória contém as seguintes palavras: “A Jesus Abandonado como uma carta de Amor.” Nesse livro, ela relata a sua adesão e vivência com o Abandonado e conclui citando o filósofo belga Jacques Leclercq: “No teu dia meu Deus, caminharei em tua direção [...] e com meu sonho mais desvairado: levar para ti o mundo em meus braços” (LUBICH, 2000, p. 128).

plural “*carissimi*”, que quer dizer “meus queridos” ou “queridíssimos” – uma expressão gentil e afetuosa. Na tradução em português, o editor propôs o termo “caros amigos”, talvez como uma maneira de aproximar o leitor da autora, que para muitos poderia ser uma figura desconhecida.

Em grande parte das mensagens, Chiara inicia com informações sobre suas atividades recentes, ou sobre alguma festa litúrgica daquele período ou ainda sobre o local geográfico onde estava. Ela criava uma motivação inicial para situar o leitor sobre o tema que iria discorrer, como também seu fundamento.

Na primeira mensagem, Chiara procurou justificar aquele momento de comunicação dizendo: “O motivo que me leva a dirigir-me a vocês é o desejo de avaliarmos juntos a que ponto estamos em relação à nossa santificação” (LUBICH, 1986, p. 11). A inspiração inicial desta mensagem, intitulada “A Santa Viagem” vem do Salmo 84, 5: “bem-aventurado o homem que põe a sua confiança em ti e decide no seu coração a santa viagem”. Chiara escreveu motivada por uma carta recebida de uma focolarina. Ela lhe falava sobre um propósito pessoal, de viver de acordo com esta bem aventurança enfatizada pelo Salmo. Chiara parecia aprovar a decisão daquela pessoa e resolveu lançar a proposta para todos os membros do Movimento. Assim, explicou sobre o que se trata essa Santa Viagem: “certamente da caminhada do homem em direção a Deus, em direção ao céu. A viagem, portanto, da própria santificação, que nos abre o paraíso” (LUBICH, 1986, p. 11).

O termo “Santa Viagem” voltará a aparecer em várias mensagens e se torna a chave para a compreensão do título do livro: “A vida, uma viagem...” Chiara o toma como *slogan* para o dia a dia dos membros do Movimento e para esses momentos de comunicação. Parece aprender uma lição com a frase, que diz ser nova para ela, e logo passa adiante, ensina a todos.

Na mensagem de 3 de dezembro de 1981, ela informou aos destinatários sobre diversas notícias recebidas nos variados meios de comunicação e, desse modo, desejava encorajá-los a continuar seguindo suas indicações: “Através de cartas, das comunicações e dos telegramas que vocês me enviaram soube que alguns, que ainda não tinham se decidido pela ‘Santa Viagem’, embarcaram decididamente ‘no trem’, prontos para viajar com todos os outros aos quais chega este *Collegamento*” (LUBICH, 1981, p. 23). Percebe-se a existência de uma reciprocidade na comunicação – as pessoas recebem a mensagem e em seguida escrevem para Chiara.

Mesmo quando tratava de um tema religioso específico, como a oração, ou a vontade de Deus, alguns argumentos citados para fundamentar as mensagens precedentes reapareciam em seu discurso: a santa viagem, o amor ao próximo, Jesus na cruz, dentre outros.

A partir das reflexões de Bourdieu (2005), pode-se pensar em possibilidades de apropriação da mensagem pelos destinatários de Chiara, de acordo com as indicações de como a religião e, neste caso específico, a Igreja Católica, funciona em seu papel de veículo para uma estruturação simbólica do pensamento.

Em sua qualidade de sistema simbólico estruturado, a religião funciona como princípio de estruturação que 1) constrói a experiência (ao mesmo tempo em que a expressa) [...] 2) graças ao efeito de consagração (ou de legitimação) realizado pelo simples fato da explicitação, consegue submeter o sistema de disposições em relação ao mundo natural e ao mundo social (disposições inculcadas pelas condições de existência) a uma mudança de natureza, em especial convertendo o *ethos* enquanto sistema de esquemas implícitos de ação e de apreciação em ética enquanto conjunto sistematizado e racionalizado de normas explícitas (BOURDIEU, 2005, p. 45-46).

Dessa maneira, dentro do campo religioso, Chiara que no início do Movimento enfrentou algumas dificuldades, foi interrogada e até proibida de falar publicamente, com o tempo adquiriu um espaço, obteve legitimação e, com isso, seu capital cultural e religioso aumentou lhe garantindo um poder que não era fruto de uma força econômica ou social, mas de bens culturais e simbólicos que foi conquistando.

As narrativas de Chiara faziam alusão também a conversas, a cartas recebidas e a festividades como Natal, Páscoa e comemorações de aniversário do Movimento dos Focolares. E ainda existem relatos de experiências pessoais. No pensamento intitulado “Sim a Jesus, não ao nosso eu”, ela escreveu:

Nestes dias que passaram, lendo uma página maravilhosa das cartas de Paulo, o Apóstolo, pareceu-me ter compreendido como ele vivia pessoalmente os cortes a que Jesus se refere. Após ter convidado os cristãos para imitar os atletas que fazem tantos sacrifícios para

conquistar um troféu, falando de si mesmo afirma: “Trato duramente meu corpo e reduzo-o à servidão, a fim de que não aconteça que, tendo proclamado a mensagem aos outros, venha eu mesmo a ser reprovado” (1 Cor 9,27). De fato, Paulo deveria cultivar o seu cacho, ou melhor, as suas videiras repletas de cachos, espalhadas em todas as regiões por ele evangelizadas. Eis o que se passa na sua alma ao pensar em todas estas pessoas a ele confiadas. Ele se apercebe do desejo, sente o impulso, a exigência de ser exemplo para todos, e para isso, como ele diz, trata duramente o seu corpo e o reduz à servidão. É isso que devemos fazer com o nosso eu (LUBICH, 1986, p. 63).

Presume-se que Chiara se inspirou nos ensinamentos do Apóstolo Paulo para escrever esta mensagem. Afirma que ele devia cultivar o seu “cacho, as suas videiras repletas de cachos”.¹³ Ora, ela havia proposto aos membros do Movimento que se organizassem em cachos para facilitar a vida em comunidade. Pensar essa modalidade de organização como algo já posto em prática por Paulo, possibilitava-lhe maior credibilidade. O Apóstolo, quando escreveu a primeira carta aos Tessalonicenses¹⁴, enfatizou a preocupação com a santificação: “É vontade de Deus a vossa santificação” (I Ts 4, 3). Paulo estava formando as primeiras comunidades cristãs e precisava dar instruções de como deveriam se comportar, escreveu pensando em cada situação particular que conhecia.

Chiara também estava constituindo as comunidades do seu Movimento e desejava levar a todos o seu “dom”, formar os seus seguidores. E, neste sentido, lidou muito bem com o simbólico, ao ponto de estabelecer comparações entre suas ações e a vida dos Santos. Ela aguçava a imaginação dos leitores para a possibilidade de também eles serem capazes de assemelhar-se ao Apóstolo. Ela realizou a leitura da carta de Paulo, aproximou essa leitura da realidade do Movimento e, falando das virtudes, dos cuidados com o pecado e com os hábitos que afastam de Deus, convidou os membros dos Focolares a seguirem o exemplo do Apóstolo.

¹³ Ela faz menção aos grupos e comunidades aos quais o Apóstolo seguia e evangelizava.

¹⁴ Em ordem cronológica, o primeiro livro da Bíblia escrito possivelmente entre os anos 50 e 51 do século I, quase 20 anos após a morte de Jesus.

Ela também se referiu à imitação das virtudes de outros Santos, em várias mensagens. Escrevia e procurava estar informada sobre atualidades da Igreja Católica e desejava que todos os membros de seu Movimento também vivessem em sintonia com essa instituição. Num pensamento sobre Maximiliano Kolbe, ela convidou a imitar o Santo, não tanto em relação à vida física, mas, principalmente, à capacidade de estar disposto a exercitar a humildade nos relacionamentos pessoais e a colocar em prática o amor.

Em uma de suas mensagens, ela contou uma história. Apesar de não ter citado a fonte, supõe-se que se trata de uma leitura biográfica ou de um filme:

Uma jovem mãe, com dez filhos, atingida por um tumor, confiou cada um de seus filhos, a famílias diferentes. Sentindo-se próxima da morte, foi visitá-los, pela última vez, fazendo uma longa e cansativa viagem. Após ter cumprido este último dever, estendendo-se no leito, disse: “tudo está em ordem”. Esta mãe nos ensina realmente o que é o amor (LUBICH, 1986, p. 38).

A grande preocupação de Chiara parecia ser buscar nestas histórias e leituras aquilo que poderia ajudar aos membros do Movimento a viverem o Evangelho concretamente, ou, dito de outra maneira, fazer ver qual a lição que se poderia tirar de sua narrativa. Ela queria formar o “seu povo”, que agora não se resumia aos poucos alunos de uma pequena sala, ou às comunidades da Itália – eram muitos, espalhados no mundo inteiro e assim precisava ser concreta e utilizar a didática, elemento que ela parece ter desenvolvido bastante em sua prática docente. Usava isso de diversas maneiras, inclusive, nos relatos quanto às suas observações das viagens.

Nestes dias, o Extremo Oriente levou-nos a outros propósitos. Citando dois deles, o primeiro é tornarmo-nos todos “locomotivas”. De fato muitos jovens desenham ou constroem um trem para representar a “Santa Viagem”. E muitas vezes colocam o meu nome na locomotiva. Porém só Deus sabe quem é que mais a impulsiona. Certamente é aquele que mais ama!

Depois o segundo: em contato com os nossos irmãos budistas soubemos que um de seus símbolos é a vela apagada. Ela significa

mortificação total, ausência completa de desejos. E eles são dignos da nossa admiração pela maneira como colocam isso em prática (LUBICH, 1986, p. 27).

Quando realizou a leitura desta mensagem, Chiara estava na China. Ela falava de propósitos, dizia como os membros do Movimento estavam fazendo para colocar em prática suas inspirações e também citava o empenho dos budistas para a prática da fé que professam. Falou ainda de locomotivas, de velas, usou exemplos representativos, falou do desenho. A narrativa se consistia em uma trama que envolvia de tal maneira o interlocutor, que o colocava na expectativa para a sugestão concreta que Chiara daria logo depois.

Outro exemplo pode ser verificado quando escreveu nas Filipinas:

Uma das alegrias que experimentei, nesta rápida passagem pela região asiática, foi constatar como aqui tudo se leva a sério e se coloca rapidamente em prática. Em Hong Kong, por exemplo, no final de um encontro inflamado, um gen dirige-se a uma de nós e diz: “Apresento-lhe o meu cacho” e mostra alguns jovens com quem compartilha o mesmo Ideal que ele segue, ama, serve, e para que possam se santificar juntos. Em seguida acrescenta: “E agora lhe apresento o meu responsável” e lhe mostra aquele que cuida dele (LUBICH, 1986, p. 29).

À medida que citava os países e os Continentes em suas mensagens, ela procurava mostrar para o mundo aspectos da cultura e dos locais por onde passava. Possivelmente via nisso uma maneira de possibilitar uma maior abertura das pessoas para os povos, muitas vezes discriminados. Esses relatos de viagens tendem a proporcionar nos interlocutores uma visão ampliada sobre conhecimentos em Cultura, História e Geografia.

Chiara também esteve em Melbourne, capital de Victória, na Austrália. De lá, escreveu:

[...] Este jovem continente, a Austrália, lembra-nos isto com seu brasão, onde estão representados dois animais típicos da região, escolhidos propositalmente porque não sabem andar para trás: o canguru [...] e uma grande ave cujo nome é “emu”. (Também conhecida como o avestruz australiano). Nós também devemos caminhar sempre para

frente, com coragem. E sabemos que, para caminhar, temos a Palavra de Vida. Ela é, como diz o salmo: “...lâmpada para os meus passos e luz para o meu caminho” (Sal 118, 105). [...] Jesus fez-se verdadeiramente fraco com os fracos. E assim iniciou o caminho para o “*Ut Omnes*”. Dobrou-se em nossa direção, mas não se quebrou, exatamente como a cana de bambu, que nas Filipinas, por exemplo, é bastante utilizada porque se dobra mas não se quebra (LUBICH, 1986, p. 32).

A professora Chiara parecia possuir raízes muito fortes da Pedagogia Ativa. Ela utilizava palavras do ambiente onde estava para escrever suas mensagens: canguru, avestruz, cana de bambu, brasão. Recolhia elementos físicos e da natureza para ilustrar sua narrativa: animais, aves, vegetação, raiz, cansaço, suor, repouso, treinamento. Estabelecia comparações com a vida dos membros do Movimento e fazia a ligação com suas indicações doutrinárias.

Após uma visita ao Santuário dos Sete Santos Fundadores, em Monte Senário, Itália, ela escreveu:

Lá, diante das preciosas relíquias, depois de ter saudado Jesus e Maria, a quem tanto eles amaram, pedi aos Sete que fossem os protetores particulares deste nosso “*collegamento*” quinzenal, do qual nos servimos para nos ajudarmos na nossa santificação coletiva.

Terminada a breve oração, pude admirar numa das paredes da pequena igreja um afresco que representava um milagre daqueles Santos: em pleno inverno, uma videira começou a cobrir-se de brotos, a florescer e a dar maravilhosos cachos. Este fato extraordinário significou para eles um sinal da vontade de Deus, para que acolhessem na sua família religiosa muitos outros membros.

Naturalmente, como vocês podem entender, esta feliz coincidência entre os Sete Fundadores, a videira e os cachos, foi motivo de alegria, tornando-se ainda mais vivo e insistente o desejo de fazer florescer no inverno deste mundo enregelado pelo materialismo, a mística vinha de Jesus Abandonado (LUBICH, 1986, p. 49).

Nesses relatos, evidencia-se também a força da escrita autobiográfica. Chiara faz descrições nas cartas, muito semelhantes às escritas de diários. Nessa mensagem, ela conseguiu realizar uma ligação entre os aspectos da

vida dos Santos observados, dessa vez, não por meio de uma leitura realizada, mas por intermédio da visualização de um quadro. Esses Sete Santos se tornaram um símbolo de referência, um exemplo que ela gostaria que todos os membros do Movimento no mundo conhecessem. E, visto o poder simbólico e a credibilidade que eles tinham por terem se tornado santos, ela desejava que todos os imitassem e se tornassem semelhantes a eles.

Chiara também retomava histórias de anos anteriores, exercitava a memória. Em alguns escritos, discutiu sobre a humanidade de Jesus, Ele que viveu, foi carpinteiro, cansou-se, fez catequese, repousou, alimentou-se, amou Maria e José, instruiu os discípulos, fez milagres e saciou o povo. Ela explicou ser Ele o Verbo, a Palavra de Deus encarnada e que, assim, serão verdadeiros cristãos e santos aqueles que preencherem toda a vida com a Sua Palavra.

Quanto às viagens pela Suíça, ela expôs na mensagem do dia 20 de janeiro de 1983, observações realizadas em seus passeios:

Nestes dias de inverno fiquei muito impressionada em ver como as videiras são cultivadas, aqui em Vallese, na Suíça, a quantos cuidados e a quanta disciplina são submetidas. Dão um ótimo vinho, é verdade, mas que trabalho assíduo elas exigem. Nós as vemos, plantadas em filas retilíneas, perfeitamente equidistantes a fim de que cada uma fique bem exposta ao sol. Nós as observamos, podadas de todos os ramos supérfluos, para que, às vezes, um só ramo produza seu fruto abundante, seus cachos suculentos. São amarradas fortemente a uma estaca para que se mantenham na vertical e não se arrastem no chão. As folhas que caíram durante a vindima são recolhidas para que a terra em torno delas fique limpa. Quando pequeninas, elas são protegidas por uma tela cilíndrica. E muitos outros cuidados ainda (LUBICH, 1986, p. 81).

A narrativa de Chiara sobre passeios, viagens, programas de TV, filmes, competições esportivas e leituras, além de servir de argumento para as suas lições, também chamava atenção para a importância de dedicar alguns momentos do dia ao *relax*, lazer e repouso. Ela preocupava-se com a formação das pessoas e as raízes desta atenção direcionam para sua concepção acerca da educação, explicitada em novembro de 2000, quando recebeu em Washington o título de Dr^a. *Honoris Causa* em Pedagogia.

Educação pode ser definida como o itinerário que o educando (indivíduo ou comunidade) percorre, com a ajuda do educador ou dos educadores, na direção de um dever ser, de um objetivo considerado válido para o homem e para a humanidade (LUBICH, 2003, p. 275).

Para Chiara, educação é um processo que deve ser percorrido pelo indivíduo, mas é imprescindível a colaboração de um mestre, um guia e aparentemente ela desenvolvia esse papel também por meio epistolar, sendo uma educadora que ajudava, que era mediadora da aprendizagem, como sugeriam os princípios da Pedagogia Ativa.

Em suas mensagens, Chiara insistia em lembrar a seus interlocutores que Deus é Amor,¹⁵ que Ele ama a todos. “Ele é o educador por excelência: Deus Amor, Deus Pai” (LUBICH, 2003, p. 276).

Chiara falava de uma educação centrada na unidade, na ajuda recíproca, na partilha. Desejava que fossem capazes de gerar uma convivência harmoniosa entre as pessoas, semelhante àquela apresentada pelos dois discípulos, quando Jesus Ressuscitado lhes apareceu no caminho de Emaús (Lc 24, 13-35). Ela confirma esse estilo de pedagogia como típica do Movimento dos Focolares, todavia é ciente dos limites e das implicações metodológicas deste fazer educativo. Chegou a dizer que parecia um projeto utópico e, lembrou que, cada pedagogia autêntica foi portadora de um objetivo utópico. No caso dos Focolares, ela não o enxergava como uma meta inatingível, visto que se podem observar os frutos desta pedagogia em vários âmbitos da sociedade.

Com a educação fundamentada nos valores pedagógicos, Chiara almejava que os membros do Movimento pudessem trilhar de modo coerente, o caminho em direção à “Santa Viagem”.

Com a experiência dos *collegamentos* e o envio de sua mensagem aos cinco continentes, ela não tinha diante de si apenas um pequeno grupo de pessoas em uma sala de aula. Os meios de comunicação lhe possibilitaram falar e escrever a milhares de indivíduos das diferentes partes do mundo.

Chiara começou um Movimento na Igreja Católica, anterior ao Concílio Vaticano II, em que os leigos não tinham muita credibilidade. E neste sentido

¹⁵ A ideia de Deus que é “Amor” tem como base a Primeira carta de São João, capítulo 4, versículo 16: “Deus é amor; e quem está em amor está em Deus, e Deus nele”.

submeteu-se a vários empecilhos para adentrar no campo religioso. Campo, que para Bourdieu (1980), “é um espaço estruturado cujas propriedades dependem das posições ocupadas neste espaço”. Alusivo ao campo religioso, para o referido autor (1990), é um espaço, cujos agentes (padre, profeta, leigo etc.) lutam pela imposição da definição legítima não só do religioso, mas também das diferentes maneiras de desempenhar o papel religioso.

Chiara transitou neste campo, construiu relações com algumas personalidades da Igreja e firmou-se, sendo respeitada e estimada por bispos, cardeais e, inclusive, pelos Papas. Ela foi a única mulher, leiga, a fundar um Movimento Católico no século XX, tanto que é considerada, junto com Madre Tereza de Calcutá, as duas mulheres contemporâneas mais influentes do catolicismo.

Chiara se autodenominou e ficou conhecida, no ambiente religioso, como detentora de um “carisma” – o carisma da unidade. De acordo com o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Pereira (1999), carisma é uma palavra que vem do grego *chárisma*, que significa “dom”, ou seja, “é uma força divina conferida a uma pessoa, em vista da necessidade ou utilidade da comunidade religiosa” (PEREIRA, 1999, p. 411). E ainda, pode ser definido como “atribuição a outrem de qualidades especiais de liderança derivadas de sanção divina” (PEREIRA, 1999, p. 411).

Do ponto de vista do catolicismo, consoante Smerilli, carisma é:

Aquilo que dá alegria. *Chárisma* ou *kharis* tem também a raiz da palavra gratuidade. A gratuidade é uma atitude interior livre que leva a colocar-se ao lado de cada ser vivo, cada pessoa, cada atividade, a natureza e a si mesmo, com o entendimento de que tudo isso não são “coisas” para usar, mas realidades para respeitar e amar, porque eles têm um valor intrínseco que a pessoa aceita e reconhece como bom (SMERILLI, 2011, p.107-134, tradução nossa).

O “carisma da unidade” de Chiara tinha como meta a união dos povos, para realizar o pedido de Jesus, descrito pelo evangelista João no capítulo 17, versículo 21 de seu Evangelho: “Que todos sejam um”. Pensando em carisma, como o define Bourdieu, reservado para “designar as propriedades simbólicas (em primeiro lugar, a eficácia simbólica) que se agregam aos agentes religiosos na medida em que aderem à ideologia do carisma, isto

é, o poder simbólico que lhes confere o fato de acreditarem em seu próprio poder simbólico” (BOURDIEU, 2005 p.55), o fato de o líder religioso acreditar que é detentor de um carisma lhe confere um poder concedido a si mesmo, que é refletido também em liderança para com os outros. Assim, o líder carismático impõe um poder, uma representação simbólica como sendo alguém que “faz descer do céu, o que ele devolve ao céu aqui da terra” (BOURDIEU, 2005 p.55).

Assim sendo, a ideia de que Chiara era dotada por um carisma, lhe conferiu poder simbólico, credibilidade e liderança – uma prova disso são os milhares de pessoas que aderiram aos Focolares.

Percebemos que Chiara tinha os meios de comunicação sociais como aliados, visto que possibilitavam uma velocidade maior na comunicação entre os membros do Movimento. Diante disso, fica evidente que Chiara utilizou as cartas como uma estratégia viável à sua época, para manter-se em contato com as pessoas e difundir seu carisma. Não podemos desconsiderar, como já mencionado anteriormente, que as cartas fazem parte de uma estratégia utilizada pela Igreja, desde o início do Cristianismo para evangelizar os fiéis. Certeau (1994, p. 99) chama de estratégia “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente”. Ela parte de um lugar, físico ou teórico: escola, Igreja, instituição, movimento, associação, dentre outros. No caso de Chiara, inicialmente, o lugar era a escola. Porém, com o reconhecimento do Movimento dos Focolares, ela escreveu com a autoridade de fundadora, de detentora de um carisma, de mulher importante na Igreja Católica.

Mas por que escreveu? Que argumento enfatizava? Pensando em uma dimensão que leva em conta a relação professor/aluno, destinatário/remetente, na escrita das mensagens de Chiara, ela pôs em prática as táticas que devem consolidar sua estratégia. Certeau (1994, p. 100) chama de tática “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância”. Chiara usava a inteligência, elaborava os argumentos que pretendia evidenciar. Porém, antes de lançar a mensagem ao outro, fazia ela própria a experiência.

Nos epistolários analisados, percebemos que a escrita de Chiara partia de um pretexto, o desejo de comunicar-se com as pessoas e, neste sentido,

as cartas funcionavam como uma estratégia de comunicação. Porém, possivelmente, ela aproveitava essa oportunidade não apenas para dar notícias, mas para ensinar, para formar os membros do seu Movimento. Pensando nos conceitos de estratégia e tática, empreendidos por Certeau (1994), poder-se-ia dizer que neste aspecto as cartas passaram a fazer parte de uma estratégia empreendida por Chiara para a formação. Entretanto, ela não conhecia todas as pessoas para as quais estava escrevendo e, neste sentido, talvez até de modo inconsciente, ela era acometida de um *status* de “fraqueza”, de ausência do conhecimento das várias realidades; era preciso sabedoria, astúcia para encontrar as palavras justas, que deveriam cravar-se no campo desconhecido. Assim, ao mesmo tempo em que estava como um sujeito do poder, pois dispunha da estratégia da fala e da escrita, Chiara lidava com o limite da ausência do poder de olhar para as pessoas.

A tática, segundo Certeau (1994), tem a função de calcular bem as coisas e tem como aliada o tempo. Chiara não tinha como ver as pessoas, apenas ouvia algumas vozes; por isso, era preciso que a mensagem fosse cuidadosamente preparada. Para tal, ela precisou elaborar táticas de escrita, ter um conjunto de argumentos convincentes e, nesta direção, fez vários movimentos, utilizou diversos recursos disponíveis para ilustrar e enviar a mensagem no momento devidamente calculado.

Palavras conclusivas

As mensagens de Chiara foram produzidas de modo individual, dentro de um determinado contexto e dirigidas a um grupo específico – os membros dos Focolares. Logo depois elas se converteram em livro, isso possibilitou o acesso de um número maior de pessoas a essa gama diversificada de assuntos enfatizados. É possível elaborar uma cadeia de ligações entre a escrita de Chiara, suas estratégias de comunicação e de formação e o alcance que essas estratégias adquiriram.

As cartas partiam de um lugar central, com poder simbólico autorizado, o âmbito de um Movimento reconhecido pela Igreja. Foram escritas por uma pessoa detentora de um “dom da graça” e que, conseqüentemente, dispunha de amplo capital simbólico. Ela desejava divulgar seu carisma e também proporcionar momentos de encontros entre os membros do Movimento “eu

comuniquei a vocês, e isso deve ser passado para os outros, é feito para os outros, não é feito só para pessoas a quem foi dado” (LUBICH, 1987a, p. 10). Assim, a princípio, utilizava as cartas como uma estratégia de comunicação; por conseguinte, como ela desenvolvia um processo pedagógico, a escrita epistolar funcionava como um recurso didático de suas estratégias.

A carta, condutora de um discurso formativo, alcançou um espaço previamente estabelecido: as comunidades ao Movimento. Ali, proporcionou momentos de encontro, leitura, escuta e partilha fraterna, possibilitando a ideia da confirmação da unidade com o Movimento. A partir daí, a mensagem impressa na mente das pessoas e materializada na escrita, deveria chegar a outros ambientes: casa, família, escola, Igreja, trabalho, empresa e na sociedade, mediante a vida, as ações práticas e os testemunhos.

Percebe-se que o método de Chiara é condutor de um paradigma diferente de educação católica, baseado nos princípios da unidade, tolerância mútua, comunhão, solidariedade e fraternidade e neste sentido, estudar sua escrita epistolar possibilitou acompanhar as atividades de uma mulher, que mesmo fora dos muros da escola, conseguiu proporcionar, por meio de cartas, formação e instruções, além da transmissão de valores católicos a pessoas de diversas partes do mundo.

Referências

ANNUARIO della R. Scuola Complementare “N. e p. Bronzetti” di Trento. Per l’anno scolastico 1927-1928. Anno VI dell’era fascista. Trento: Tipografia – Libreria Ed. G. B. Monauri, 1928.

ANNUARIO della R. Scuola di avviamento al lavoro “N. e p. Bronzetti” classe I e della R. Scuola Complementare classe II e III di Trento. Per l’anno scolastico 1929-1930. Anno VIII dell’era fascista. Trento: Tipografia artiglianelli, 1930.

AGUIAR, Thiago Borges. *Jan Hus: As cartas de um educador e seu legado imortal*. 305f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALMEIDA NETO, Dionísio de. *Pelo império da virtude* – formação, saberes e práticas de Dom Domingos Quirino de Souza (1813-1863). Aracaju: Gráfica e Editora Triunfo Ltda, 2007.

ANDRADE JUNIOR, Péricles Morais de. *Sob o olhar diligente do pastor: a Igreja Católica em Sergipe (1831-1926)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.

BIBLIA SAGRADA. Tradução: Centro Bíblico Católico. 31ed. São Paulo: Ave Maria, 1981.

BOLONHA, Hugo de. Rationes dictandi. In: TIN, Emerson (Org.). *A arte de escrever cartas*: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lúpsio. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 81-109.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: USP, 2008.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 27-78.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1980.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. *Cartas e escrita*. 2000. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2000a.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000b, p. 203-228.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARELLA, Vitantonio. *Silvia/Chiara Lubich le sue origini e la sua formazione (1920-1943)*. 2012. Monografia (Bacharelado em Teologia) – Instituto Teológico de Trento, Trento, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002b.

_____. *A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

_____. (Dir). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX siècle*. Paris: Fayard, 1991.

COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Os dizeres das regras: um estudo sobre Manuais de civilidade e etiqueta. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba, *Anais...* Curitiba, 2004.

FOLGHERAITER, Piera. La mia collega Silvia. *Rivista Città Nuova*. Roma, n. 5, p. 46-48, Mar. 2010.

FOLONARI, Giulia Eli. *Lo Spartito scritto in cielo: cinquant'anni com Chiara Lubich*. Roma: Città Nuova, 2012a.

_____. Depoimento durante o lançamento do livro: *Lo spartito scritto in cielo*. Loppiano, 30 de outubro de 2012c.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992, p. 129-160.

FREITAS, Marcos Cezar. Por quem os sinos dobram? As cartas pastorais e a contribuição da História da Educação à história das mentalidades. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 57-73.

GIORDANI, Igino. Storia del nascente Movimento dei Focolari. In: LUBICH, Chiara; GIORDANI, Igino. *Erano tempi di Guerra... agli albori dell'ideale dell'unità*. Roma: Città Nuova, 2007, p. 41-74.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas*. São Paulo: Paulinas, 2010.

LUBICH, Chiara. *Lettere dei primi tempi (1943-1949): alle origini di una nuova spiritualità*. Roma: Città Nuova, 2010.

_____. *Ideal e luz: Pensamento, espiritualidade, mundo unido*. São Paulo: Brasiliense; Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2003.

_____. *O grito*. São Paulo: Cidade Nova, 2000.

_____. *Come un arcobaleno: Gli "aspetti" nel Movimento dei Focolari*. Roma: Città Nuova, 1999 (ad uso interno del Movimento dei Focolari).

_____. *A aventura da unidade*. São Paulo: Cidade Nova, 1991a.

_____. *Diário de viagem 1964-1965*. São Paulo: Cidade Nova, 1991b.

_____. *Chiara Lubich e o movimento dos focolares*. São Paulo: Cidade Nova, 1988a.

_____. *A vida, uma viagem...* São Paulo: Cidade Nova, 1986.

_____. *La vita un viaggio*. Roma: Città Nuova, 1984b.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. *Os bispos do Brasil e a imprensa*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: Rede Sirius, 2003.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *As boas maneiras como virtude cristã: O Compêndio de Civilidade dos padres salesianos*. Disponível em: <http://jorge.carvalho.zip.net/arch2007-02-04_2007-02-10.html>. Acesso em: 14 fev. 2013.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. Para uma teoria da carta: notas de pesquisa. In: NEVES, Luiz Felipe Baêta. *As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988, p. 191-195.

_____. *Tendência, poder e cotidiano: as cartas de missionário do padre Antônio Vieira*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.

PALIOTTI, Oreste; CALLEBAUT, Bennie (Ed.). *Chiara mia sorela: entrevista a Gino Lubich*. Roma: Città Nuova, 2011.

PAZZAGLIA, Luciano; MONTINI, Giorgio; MONTINI, Giovanni Battista. (Org.). *Affetti familiari, spiritualità e politica: carteggio 1900-1942*. Brescia: Istituto Paolo VI; Roma: Studium, 2009.

POVILUS, Judith Marie. “*Gesù in Mezzo*” *nel pensiero di Chiara Lubich: Genesi, contenuti e attualità di um tema della sua spiritualità*. Roma: Città Nuova, 1981.

RIBEIRO, Sandra Ferreira. Entrevista concedida à autora. Vargem Grande Paulista, 15 de janeiro de 2011a.

ROBERTSON, Edwin. *Chiara*. São Paulo: Cidade Nova, 1979.

SALIZZONI, Vittoria. *Aletta racconta... una trentina con Chiara Lubich*. Roma: Città Nuova, 2013.

Data de registro: 17/11/2015

Data de aceite: 18/01/2016

DE DOCUMENTO RELIGIOSO A FONTE HISTÓRICA: AS ATAS DO I CONCÍLIO PLENÁRIO DA AMÉRICA LATINA¹

**I plenary council of latin america and the actas and decrees:
cultural policy church for latin America and Brazil**

**De document religieux à source historique: actes et décrets
du remier conseil de L'amérique Latine**

*Paula Leonardi**

*Agueda Bernardete Bittencourt***

Resumo: Este artigo examina a possibilidade de transformação de um documento oficial da Igreja Católica, em fonte, para a pesquisa em educação e cultura no Brasil. O documento resultante do esforço que reuniu todos os bispos latino-americanos, as *Actas y Decretos del Concilio Plenario de America Latina* (1906), apresentava 998 artigos que normatizariam as ações da Igreja na modernidade. O sacerdócio, o culto, as ameaças contra a fé, as relações da Igreja com o Estado e com a sociedade, os bens da Igreja – tudo isso recebeu nova regulamentação, revogando as orientações precedentes. A leitura desse documento, pouco explorado pela historiografia da educação, lança luzes sobre as relações da Igreja com os Estados Nacionais e sobre os espaços do clero e do laicato no projeto de expansão da Igreja Católica onde a evangelização da cultura tem lugar central. O artigo apoiou-se em estudos específicos sobre o evento, escrito por teólogos e historiadores da Igreja.

Palavras-chave: Fontes de pesquisa. I Concílio Plenário. Igreja católica. Educação e religião.

¹ Este artigo é resultado das discussões travadas em torno do Projeto Temático “Congregações Católicas, Educação e Estado Nacional no Brasil”, processo FAPESP n. 2011/51829-0.

* Doutora em Educação (História e Historiografia da Educação) pela Faculdade de Educação da USP. Professora na Faculdade de Educação da UERJ. Integrante dos Grupos Focus e GEHER. *E-mail:* leonardi.paula@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Livre-docência pela UNICAMP (2009). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do CNPq. *E-mail:* agueda@unicamp.br

Abstract: This article examines the possibility of transformation of an official document of the Catholic Church in source for research in education and culture in Brazil. The document, Acts and Decrees of the Plenary Council of Latin America (1906), comes from the effort that brought together all the Latin American bishops, and it has 998 decrees that regulate the Church shares in modernity. The priesthood, worship, threats against the faith, the Church's relations with the State and society, the church property, received new regulations, revoking the previous guidelines. Reading this document, unexplored by historiography of education, sheds light on the Church's relations with the National States and on the spaces of the clergy and laity in the expansion project of the Catholic Church. The article relied on specific studies about the event, written by theologians and church historians.

Keywords: Research sources. I Plenary Council. Catholic church. Education and religion.

Résumé: Cet article examine la possibilité de transformer un document officiel de l'Église Catholique en une source pour la recherche en éducation et culture au Brésil. Le document résultant de l'effort qui a réuni tous les évêques d'Amérique Latine, les Actes et Décrets du Premier Conseil Plénier de l'Amérique Latine (1906), contenait 998 décrets qui ont organisé les actions de l'Église dans la modernité. Le sacerdoce, le culte, les menaces contre la foi, les relations avec l'État et la société, la propriété de l'Église - tous reçurent de nouveaux règlements, abrogeant les directives précédentes. La lecture de ce document, peu exploré par l'historiographie de l'éducation, met en lumière les relations de l'Église avec les États nationaux et les espaces d'action du clergé et des laïcs dans le projet d'expansion de l'Église Catholique. L'article s'est appuyé sur des études spécifiques à propos du Conseil, rédigés par des théologiens et des historiens de l'Église.

Mots-clés: sources de recherche. Conseil plénier. Église catholique. Éducation et religion.

As atas do *inovidable Concilio* (ACTAS, 1906, p. XIII), como foi designado pelo papa Pio X (1835-1914) em carta de 27 de março de 1906², compõem um conjunto de documentos, usado como fonte de pesquisa pelos historiadores da Igreja e muito pouco lembrado pela História da Educação. Neste campo, nos últimos anos se tem verificado um crescimento significativo das pesquisas em torno das relações entre Igreja Católica e Educação, embora muitas dessas investigações sigam tomando como objeto os colégios católicos (LEONARDI, 2012; MAZOCHI, 2014). Ao fazê-lo e ao olhar para a história das congregações que fundam essas escolas apenas como introdução ao estudo deste objeto, tais estudos perdem de vista as formas de educação ou conformação e evangelização das quais a Igreja lança mão para além da forma escolar ou combinada a ela. Assim também perdem de vista o lugar da Igreja Católica e da religião na cultura e na política brasileira. Uma mudança de mirada implica na busca de fontes inexploradas ou novas interrogações aos documentos escritos já conhecidos.

A discussão das fontes de pesquisa está no coração do ofício do historiador, cuja tarefa começa pela transformação de um documento em fonte para sua pesquisa. Um documento, em si, não é uma fonte, mas pode tornar-se uma, desde que seja configurado como tal pela discussão e pela análise de sua produção, do contexto de sua geração, dos autores, dos impactos causados ou não pelo seu surgimento. As palavras constantes numa peça documental não podem ser tomadas como verdade pelo historiador e não têm sentido fora do contexto de sua produção. É preciso que o historiador interrogue o documento, para que este seja capaz de revelar as relações e as condições de vida dos homens e das instituições do passado. Mesmo no caso da Igreja Católica, conhecida como uma religião histórica, os documentos não são produzidos para registrar a história, eles têm objetivos e respondem a interesses dos homens e dos grupos de dada época, envolvidos na sua produção (LARA, 2008). Os processos de invenção das fontes dependem do que cada historiador quer saber sobre o passado, para melhor compreender o presente, e das perguntas que faz aos documentos sobreviventes de um

² A carta declarava a autenticidade da versão em Espanhol. Para este artigo utilizamos a versão bilíngue (latim e espanhol) disponível na biblioteca da PUC Ipiranga. A versão também pode ser encontrada digitalizada na página da Fundação Carlos Chagas, resultado de trabalho de recolha e divulgação de fontes parte do projeto “Educação e Relações Sociais na História”, processo CNPQ n. 475168/2011-9.

período. Claro está que, dos escritos de uma época sobre qualquer assunto, sobrevivem alguns e outros são descartados.

Nas *Actas y Decretos* do I Concílio Plenário para América Latina, objeto deste artigo, estão registrados os acordos firmados entre os bispos, a Cúria Romana, o papa, os assessores e os secretários presentes ao encontro. As divergências, as posições discordantes, as opiniões não oficiais foram descartadas ou dormem em arquivos pessoais ou locais³. Entender o peso do clero de cada país presente e o significado dos decretos decorrentes é um trabalho de fôlego e não faz parte dos objetivos deste texto. Aqui nos interessa examinar, ainda que não de modo exaustivo, o contexto de instalação do Concílio e as possibilidades de uso das *Actas y Decretos* nas pesquisas sobre educação e cultura no Brasil do século XX. Para tanto, vamos consultar alguns dos artigos escritos para o simpósio de comemoração do centenário do dito concílio, realizado em 1999, na Itália, e outras obras publicadas.

A circulação do documento 100 anos depois de sua edição e a própria comemoração do centenário são indícios de sua importância para o clero latino-americano e para a hierarquia da Igreja nos dias atuais. Os desdobramentos decorrentes da edição dessa peça documental, mapeados por historiadores da Igreja, são outros indícios a levar em conta⁴.

Quem é ou são, em última análise, o autor ou os autores das atas do I Concílio Plenário para a América Latina? Oficialmente atribui-se sua autoria aos 57 participantes da reunião⁵. Lendo as memórias de D. Helder Câmara sobre suas peripécias durante o Concílio Vaticano II, se tem uma ideia de como a luta política no interior da Igreja promove alguns discursos, enquanto cala outras vozes (BROUCKER, 2008).

Nossas interrogações para essa peça documental vieram à tona ao analisarmos: o crescimento da fundação de congregações religiosas ao longo do século XIX e XX, a estruturação institucional da Igreja adaptada ao modelo

³ Este é o caso apresentado por Pedro Gaudiano (1998a) de uma Crônica inédita do Concílio, encontrada recentemente, escrita por um aluno do Colégio Pio Latino-Americano de Roma, narrando a sua visão sobre o que se passou nas salas e nos corredores do colégio.

⁴ Têm sido úteis para nosso debate sobre fontes históricas os artigos de Lara (2008) e Heymann, (2005), além da discussão realizada sobre documento/monumento por Foucault (1972) e Jacques Le Goff (2003), do livro organizado por Carla Pinsky (2005) e das análises de Farge (1991) e Ginzburg (2002).

⁵ O número de participantes do Concílio é uma incógnita, aparentemente foi muito maior do que os 57 que aparecem no documento.

republicano brasileiro e um conjunto de mudanças empreendidas pela Santa Sé, que produziram impactos na educação e na cultura da América Latina, dentre as quais se situa a realização deste primeiro Concílio Plenário.

Em um século atravessado por importantes mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, a entrada para a vida religiosa era uma escolha possível tanto para as elites estabelecidas ou em processo de decadência quanto para grupos sociais desprivilegiados. Alternativa ao casamento, “vocação”, ímpeto de doação e de realização de trabalhos para os mais necessitados ou única via possível de formação intelectual ou escolar, esse século viu, em diversos países, uma entrada significativa de mulheres para a vida religiosa. A estrutura das congregações, diferente das ordens, muito mais flexível do que estas últimas, permitia a centralidade do governo na “casa mãe” e a abertura de diversas casas em seus países de origem ou no exterior⁶. Essa inovação institucional, que oferece um lugar de destaque para as mulheres, criou a possibilidade de expansão dos quadros da Igreja e a difusão de ideias e práticas concentradas na Europa, agora nos países em processo de modernização e de constituição dos estados nacionais, como os da América Latina. Para a manutenção dessa organização havia uma rede bem arquitetada de comunicação, que construía memórias, adaptava práticas e exigia esforços para sua manutenção, com o deslocamento de grandes contingentes de homens e mulheres para regiões distantes, a falar em nome da Igreja. Tal tarefa requeria o preparo e o controle das hierarquias nacionais pela burocracia romana. Eram os religiosos das congregações (regulares) e os religiosos seculares que estavam diretamente em contato com os fiéis. Entretanto, a política pastoral deveria ser anunciada e controlada pelos bispos e arcebispos nomeados pelo papa, nos moldes do projeto ultramontano de centralização do poder. A invenção da arquitetura para uma instituição (universal) internacional em tempos de organização dos estados modernos configurava um negócio de alta complexidade.

⁶ Embora pareça uma obviedade, é preciso ressaltar, contudo, que as mulheres que ingressaram para a vida religiosa neste período, servindo de instrumento na expansão e busca de uma reconquista católica, não tinham acesso aos cargos hierárquicos superiores. Nas *Actas* figuram somente nomes de homens. Um caminho de pesquisa que tem avançado recentemente com estudos no campo da história das mulheres ou da vida religiosa, com enfoques feministas ou de gênero, tem se esforçado por compreender de que forma o fato de tamanha quantidade de mulheres ingressando na vida religiosa influenciou práticas e ideias, transformando o próprio catolicismo (LANGLOIS, 1984).

A leitura das *Actas y Decretos* resultantes do Concílio e, especialmente, dos documentos pré-conciliares ajuda a lançar luzes sobre as razões que levaram a Igreja Católica a eleger a América Latina como alvo importante para os investimentos do Vaticano, enquanto trabalhava nas adaptações institucionais impostas pelos estados liberais europeus. França, Itália, Espanha e Portugal, históricos espaços do catolicismo, deveriam olhar para além dos oceanos. Os Decretos, por sua vez, permitiram esclarecer os espaços sociais a serem ocupados – educação, imprensa, monumentos, santuários, templos, irmandades e confrarias –, assim como a grade de valores que embasava determinadas práticas: o que imprimir e o que censurar, o que corrigir e o que exaltar.

Dessas considerações emerge uma primeira pergunta diante do documento: Por que um Concílio Plenário, com estatuto de direito canônico, para a América Latina?

I. Condições políticas e sociais nas quais se produziu o documento

No final do século XIX as atenções do Vaticano se voltaram para a América Latina por diversos motivos: o avanço da secularização e da laicidade nos estados modernos ocidentais e a crescente perda de espaços (físicos e simbólicos) da Igreja levaram a Santa Sé a empreender esforços para a formação de um *continente católico* para além da Europa (BITTENCOURT; LEONARDI, 2011; ROUX, 2008). A política de centralização de mando nas mãos do papa estava em andamento desde o Concílio Vaticano I (1869-1870), com as visitas *ad limina*, a nomeação de padres e bispos fiéis a Roma, o combate a tendências regionais (impedimento de realização de concílios regionais), a promoção da observação do direito canônico, tal como ensinado em Roma, e a questão da infalibilidade papal em pauta. Na América Latina, a política liberal avançava e, para contrapor-se a ela, a Igreja reassumiu a importância da “batalha educativa”, sobretudo nos grandes países, como México, Argentina, Colômbia e também no Brasil, onde os militares positivistas proclamaram a República em 1889 e um novo sistema educativo deveria ser organizado (ROUX, 2008).

Retroceder ao papado de Gregório XVI (1831-1846) pode favorecer a compreensão dos investimentos da Igreja nesse novo continente. Diversos embates com a França, a Alemanha e no interior da própria Itália com os

rebeldes foram enfrentados por Gregório XVI, lutando pela unificação e pela expulsão do elemento estrangeiro de seus territórios. Seu pontificado foi marcado pela visão, no senso comum, de que a aliança entre o trono e o altar era uma forma de tirania (DUFFY, 1998). A encíclica *Mirari vos* (1832), contra os valores liberais, foi um marco desse papado e estabeleceu um modelo e uma agenda para seu sucessor. Nela estavam presentes o repúdio e a desconfiança em relação aos progressos políticos modernos e às correntes de ideias a eles ligados.

Se, por um lado, a Igreja via seus domínios se esvaírem na Europa, encontrou, nos governos rebeldes da América Latina, uma via de retomada de poder e prestígio. Na bula *Sollicitudo Ecclesianum*, Gregório XVI formalizava a política de trabalhar com governos rebeldes nos domínios espanhóis na América Latina e fora dela (DUFFY, 1998). Entre 1831 e 1840, o papa tratou de ocupar todas as sés vacantes na América espanhola. Em 1839, condenou a escravidão e o tráfico negreiro e apoiou a campanha da *Propaganda Fide*⁷ para ordenação de um clero nativo. Mais ainda: contra o que considerava abusos do padroado⁸ português, alterou esse contrato na Índia, obrigando os bispos a se reportarem diretamente a Roma; reduziu a jurisdição do arcebispado em Goa; criou mais de 70 novas dioceses e nomeou 195 novos bispos missionários. Conforme observou Duffy (1998, p. 221), “cada vez mais as igrejas de além-mar deviam sua organização e sua liderança à Santa Sé, não ao poder colonial. Cresceu a estatura do papado no mundo”.

Seu sucessor, Pio IX (1846-1878), o beato que promoveu o “triunfo do ultramontanismo” (DUFFY, 1998), iniciou seu papado modernizando Roma e seus legados com linhas férreas e realizando importantes mudanças infraestruturais naquela cidade, aproximando a sede do papado de Paris, sua concorrente e mais moderna metrópole da época. Desenvolveu

⁷ *Congregatio Propaganda Fide* ou Congregação para a Evangelização dos Povos. Fundada em 1622, tinha como objetivo coordenar toda a atividade missionária da Igreja e propagar a fé católica em todo o mundo. Dentre suas atividades, estava a responsabilidade pela aprovação das congregações e promoção da formação do clero. Disponível em: <<http://www.fides.org/por/congregazione/storia.html>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

⁸ Acordo entre a Santa Sé e Portugal, segundo o qual o rei passa a ser patrono e protetor da Igreja, podendo nomear bispos, enviar missionários, arrecadar dízimos, mantendo, também, financeiramente a Igreja nos domínios portugueses.

seu papado pautado no papel de pastor, voltando seu discurso à pobreza e aos pobres e realizando comunhões em capelas pouco conhecidas. Ao analisar seus primeiros pronunciamentos, Duffy (1998) explica por que alguns autores puderam identificá-lo como um papa próximo do liberalismo. Todavia, sua política modernizadora não resistiria aos problemas criados com as revoluções de inspiração liberal por toda a Europa a partir de 1848. Pio IX se viu fortemente pressionado pela política de países europeus e retomou as ideias e as ações de Gregório XVI. Paradoxalmente, isso só aumentou seu prestígio religioso entre os católicos. O próprio papa era visto como o último bastião contra o ateísmo.

Esse papismo exaltado era apenas um aspecto de uma revolução na devoção católica que se operava contra o sóbrio decoro da religião do século XVIII e em favor de uma religiosidade mais emocional e vívida, de uma nova ênfase no cerimonial, nos santos e na Virgem Maria (DUFFY, 1998, p. 225).

O Catolicismo anterior não via com bons olhos a devoção e a piedade extremadas. Mas, no papado de Pio IX, renovou-se o interesse pela liturgia, pelo cantochão, pelo simbolismo sacramental impulsionado pela idealização romântica da Idade Média. A piedade não se limitava às transformações na liturgia: havia as aparições marianas e as grandes peregrinações a Lourdes, tudo vinculado à proclamação do Dogma da Imaculada Conceição, em 1854. É preciso destacar que a forma como esse Dogma foi proclamado pelo papa foi inédita e marcou a convergência objetiva do ultramontanismo e do movimento mariano, porque foi, nas palavras de Tranvouez (1988, p. 46), “proclamado solenemente pelo papa sozinho, diante de uma plateia de bispos reduzidos ao papel de espectadores, o novo dogma prefigurou a definição da infalibilidade papal”. Foi também iniciativa desse papado a convocação para o I Concílio Vaticano, cuja principal discussão girou em torno justamente da definição do Dogma da Infalibilidade. Apesar de o astuto político cardeal Manning, da Inglaterra, e outros jurarem solenemente a defesa da aprovação do Dogma, houve resistências, como aquela empreendida pelo cardeal Guidi (teólogo dominicano, arcebispo de Bolonha), que, mesmo como ultramontano, defendia que a figura do papa não poderia

ser infalível⁹. Somente a tradição seria infalível. Diante disso, Pio IX teria afirmado: “Eu sou a tradição” (DUFFY, 1998).

O papa já havia declarado guerra ao seu tempo por meio da publicação, em 1864, da Encíclica *Quanta Cura*, seguida do *Syllabus Errorum*, a lista dos erros do mundo moderno, que também figura nas *Actas y Decretos*. O *Syllabus* foi o documento que causou maior consternação: o papa não se reconciliaria com o progresso, com o liberalismo e com a civilização moderna. Há que se destacar, contudo, que essas proposições foram extraídas de bulas anteriores, como declarou o próprio papa. Com o início da Guerra Franco-Prussiana, o Concílio nunca foi encerrado, e o papa tornou-se prisioneiro dentro do Vaticano.

Os acontecimentos na França ao final dessa guerra, com a Comuna de Paris, puseram mais condimentos no questionamento não só do Estado como também da Igreja. A guerra civil foi um brado contra os poderes constituídos. A Comuna significava o poder na mão dos *comunards*, homens e mulheres simples, trabalhadores, cidadãos organizados sem poder central. O efeito dessa guerra que não chegou a durar 100 dias, foi arrasador. Constituiu-se até hoje em um símbolo do amor à liberdade. A Igreja respondeu a essas manifestações com o imponente monumento *Basilique du Sacré Cœur, na colina de Montmartre* e duas novas santas francesas: Terezinha do Menino Jesus e Santa Bernadete.

Enquanto a Igreja reunia suas forças em torno do papado, o Estado francês se estruturava sobre um sistema escolar público e laico. Os estados italiano e alemão se unificavam em torno do conceito de república. A indústria gráfica impulsionava a imprensa. A leitura passava a ser uma prática corrente entre adultos e crianças. Jornais, revistas e livros saíam do controle moral da Igreja e do próprio Estado e se espalhavam para além das fronteiras nacionais. Não apenas a educação pública, obrigatória, republicana e laica era exportada como também a imprensa e a vida intelectual navegavam da Europa para as Américas. No Brasil, a imprensa dava seus primeiros passos, impulsionada pelas campanhas em favor da abolição da escravatura e pelo movimento republicano, exaltando as liberdades.

⁹ Sobre o Cardeal Manning, consultar a biografia escrita e publicada por Lytton Strachey (1995) em *Victorians eminentes*.

A Igreja respondia a seu modo a essas transformações. Diversos cultos foram estimulados por Pio IX, como o do Sagrado Coração e a difusão do Apostolado de Oração. Entretanto, a política de uso positivo da imprensa foi um dos investimentos mais ousados. A censora consagrada transformava-se na defensora da boa imprensa, do novo púlpito. Impressos e meios de comunicação, utilizados pela Igreja, transformaram o próprio papa em um ícone popular. “Imagens sagradas produzidas em massa disseminaram e unificaram a cultura do catolicismo ultramontanista” (DUFFY, 1998, p. 229). Lares católicos ostentavam revistas mensais, boletins, livros, santinhos, além de imagens do papa mais conhecido do que qualquer outro na história até então.

Com a morte de Pio IX, Leão XIII (1878-1903) foi eleito, provavelmente em função de três aspectos: tinha opinião conservadora (a favor do Sílabo), tinha popularidade como bispo diocesano e também publicara pastorais, falando positivamente da ciência e da sociedade do século XIX, apontando para uma possível harmonização da Igreja com seu tempo. Seu discurso era mais brando. Sua primeira encíclica, *Inescrutabili Dei*, apontava para uma Igreja amiga da sociedade, embora conclamasse todos à obediência. Mas o que importa destacar de seu papado é o encorajamento da renovação teológica. Leão XIII acreditava que ela estivesse nos escolásticos, mais especificamente em Tomás de Aquino, o que demonstrou na encíclica *Aeterni Patris*, de 1879. Com ela, principiou um renascimento da teologia pautada nos estudos tomísticos na Universidade Católica de Louvain. Além disso, seu papado tratou de fundar a *École Biblique* em Jerusalém, aceitou, com cautela, os estudos históricos e textuais sobre a bíblia e abriu a biblioteca do Vaticano aos historiadores (DUFFY, 1998).

O pontificado de Leão XIII foi marcado pela postura daquele que ensina e doutrina incessantemente, foram 86 encíclicas em apenas 25 anos. Elas atestam que o papa se posicionava como fonte de instrução e orientação. Doutrinava e esperava ser obedecido, não diferindo sua

concepção de papado daquela de Pio IX. Controlou rigorosamente as conferências episcopais e ampliou as funções dos núncios e delegados apostólicos encarregados de manter a submissão ao papa em outras terras. Nas palavras de Duffy (1998, p. 242),

o papa não duvidava que as contestações e as incertezas de seu tempo pudessem ser resolvidas sem dor se se recorresse ao que a Igreja, através de São Tomás e dos papas, vinha pregando havia séculos. Em muitas de suas encíclicas, detecta-se uma narcotizante autossuficiência na insistência em que a Igreja é responsável por tudo quanto há de bom na sociedade e na cultura humanas.

Na Carta Apostólica *Cum diuturnum*, de 25 de dezembro de 1898, o papa convocou o I Concílio Plenário da América Latina, que foi celebrado no Colégio Pio Latino-Americano:

Deber y sagrada obligación de los Romanos Pontífices es proteger la Iglesia de Cristo en su vastísima extensión, y promover sus intereses en todas las regiones de la tierra. [...] ni un momento hemos permitido que à las escogidas Repúblicas de La América Latina, falten los cuidados y los desvelos que hemos prodigado à las demás naciones católicas (ACTAS, 1906, p. XV).

No Brasil, a queda do Império em 1889 marcou a adesão deste país do novo mundo ao modelo republicano de estado, liberal e laico. Ao extinguir-se o padroado, a Igreja encontrou-se combalida, seus pastores não passavam de uma dúzia espalhados pelo território de dimensões continentais. Se Pio IX tratou de preencher todas as sés vacantes nas antigas colônias espanholas, agora era urgente criar uma nova estrutura para sustentar a Igreja no Brasil. Não por acaso, após a proclamação da República, o número de dioceses passou de 12 para 79 em pouco mais de 20 anos (MICELI, 2009). A entrada de congregações religiosas fiéis às determinações romanas e a nomeação de bispos ultramontanos tentava garantir a difusão e a hegemonia desta política na Igreja brasileira.

II. O I Concílio se preparava fora de casa

Pode-se dizer que o clero da América Latina esperava uma atenção especial do Vaticano naqueles tempos. A carta enviada por Dom Mariano Casanova, arcebispo de Santiago, no Chile, no ano de 1888, é uma expressão dessa expectativa. Prelado que marcaria a capital chilena com o monumento à Imaculada Conceição, visto de qualquer ponto da cidade, no Cerro de São Cristóvão, Casanova pediu ao papa um concílio para a América Latina, dez anos antes da sua convocação. Nas suas palavras, havia sérios riscos rondando a Igreja.

*Convocar un Concilio Regional de todos los Arzobispos y Obispos de América Meridional, para que con la agregación de las luces de su ciencia, de su prudencia y experiencia, examinemos las necesidades de nuestras Iglesias, descubramos qué debe hacerse en los presentes tiempos tan calamitosos, hacer frente como si fuésemos un muro -con la común autoridad y fuerzas- a toda obra e industria del torrente de iniquidad; poner freno a los intentos de los hombres maliciosos [...], y sobre todo unirnos **más a la Santa Iglesia Romana, Madre y Principio de las Iglesias, también lo pertinente a las ceremonias litúrgicas...** (GAUDIANO, 1998b, p. 1067).*

Passada uma década dessa comunicação, parece que havia chegado a hora de reunir os prelados em Roma. Os acontecimentos políticos no Brasil podem ter precipitado a reunião, uma vez que estruturar a Igreja, renovar a doutrina e os rituais combinava perfeitamente com o clima político de renovação vigente. À consulta feita pelo Vaticano, a resposta foi unânime. Todos aderiram à reunião e afirmaram a necessidade de que o conclave acontecesse na sede do papado, uma declaração de união, na visão de Leão XIII (ACTAS, 1906, p. XV).

Claro está que o historiador não pode tomar a afirmação acima ao pé da letra. É importante lembrar-se das condições de comunicação entre os países americanos, além da tradição de circulação das colônias para as metrópoles. Seria pouco provável que os bispos egressos uma cidade da América Latina para sediar o Concílio. Cabe ainda considerar que o caminho para Roma já estava batido, pois grande parte dos

prelados havia feito sua formação nas capitais europeias e em Roma, principalmente. Por outro lado, a obediência ao papa poderia ter, na época, significado de libertação para os bispos do Brasil, dado que acabavam de sair do padroado, não sem conflitos com o poder imperial, como provam os episódios da questão religiosa (LUSTOSA, 1990). O chamado do papa para as reuniões em Roma poderia representar empoderamento do clero nacional e, porque não, a possibilidade de ter sua palavra compartilhada e ouvida pela Cúria Romana, de onde deveriam emanar as diretrizes gerais para o novo catolicismo.

Essa última hipótese se afirma no fato de que houve uma longa preparação do Concílio Plenário, mais de dez anos, com a formação de uma comissão de arcebispos, consultores e especialistas, convocados para a elaboração de um documento inicial a ser discutido por toda a elite eclesiástica, antes mesmo da viagem dos delegados a Roma. A pedido do papa, estudos sobre a realidade dos povos americanos haviam sido realizados por especialistas e publicados pela Santa Sé em 1894, e ofereceriam a base ao primeiro documento pré-conciliar usado na consulta expedida em 1897, mencionada acima. Por fim, foi enviado a todas as dioceses o documento intitulado *Schema Decretorum*, que servia para orientar a coleta da opinião de todos os bispos que porventura não pudessem aceder ao conclave. No início do Concílio, o documento resultante da consulta contendo *Las Observaciones Episcoporum et Notanda Consultoris* estava nas mãos dos participantes como instrumento de trabalho (FIGARI, 1999; GAUDIANO, 1998b).

A intenção de unir o clero em torno da Igreja e do Vaticano fica expressa nos diversos documentos e cartas apresentados na primeira parte das *Actas*. A carta que promulga os *Decretos* afirma que foram tomadas as medidas necessárias para que se preservasse o “*esplendor de la Cristiana piedad y el vigor de la eclesiástica disciplina*” (ACTAS, 1906, p. XV). Para isso, se conclamava a união dos bispos, que conheceriam, melhor que ninguém, a realidade em que vivem, para apartar dos fiéis o perigo, deixar mais forte a disciplina e promover o bem-estar do clero e do povo.

Nas palavras de Luiz Fernando Figari (1999), *“el Concilio fue la reunión de la identidad latino americana centrada en la fe de la Iglesia, en torno a la Cátedra de Pedro”*.

Observe-se que o “esplendor da piedade cristã” vinha sendo preparado pela criação de ícones, símbolos, rituais, monumentos, além de instituições escolares e órgãos de imprensa que deveriam se reproduzir por todas as regiões do mundo. Os Cristos de braços abertos ou as piedosas virgens passaram a povoar os morros dos países americanos. Para tal difusão, eram imprescindíveis a disciplina e a obediência. Entretanto, era preciso conhecer o terreno onde seria jogada a semente. Para isso, o Vaticano preparava-se; acompanhara com interesse o final da escravatura no Brasil e, pelos esforços do próprio clero local, liderado pelo arcebispo Mariano Soler, de Montevideo, criara, em 1858, o Colégio Pio Latino-Americano de Roma para a formação do alto clero da região.

A própria organização do Concílio é reveladora do esforço de união e compromisso buscado pela cúpula da Igreja. O papa encontrava-se confinado no Vaticano, devido aos conflitos políticos com a Itália, e não pôde se fazer presente, o que favoreceu uma estrutura horizontal das reuniões. As sessões conciliares foram presididas pelos cardeais por ordem de idade, de forma a garantir que os chefes da Igreja dos distintos países alcançassem dirigir o conclave (FIGARI, 1999).

Historiadores e teólogos da Igreja na América Latina são unânimes em afirmar que o mais importante legado do Concílio foi a aproximação do clero dos diferentes países, concretizada na criação da Conferência Episcopal da América Latina (CELAM), uma particularidade na organização da Igreja, já que é o único órgão eclesiástico que reúne diversas nações¹⁰. As conferências no restante do mundo configuram-se como constituições territoriais nacionais, destinadas a promover um trabalho pastoral conjunto (FONSECA, 2009).

¹⁰ As conferências episcopais da Igreja remontam ao século XVI e se iniciaram como forma de reunião dos bispos, dada a dificuldade de realização de concílios, e cresceram significativamente nos séculos XIX e XX.

III. Apontamentos a partir de uma primeira leitura das *Actas y Decretos*: algumas observações para os historiadores da educação

Durante o Concílio foram realizadas 29 congregações gerais e 9 sessões solenes que resultaram na aprovação de 998 decretos publicados nas *Actas y Decretos del Concilio Plenário de la América Latina*. O documento é composto de 2 partes. Na primeira, que totaliza 182 páginas, estão as “Cartas Apostólicas” que convocam o Concílio e autenticam o texto (respectivamente de Leão XIII e Pio X, páginas 11 a 20). Em seguida, há a parte denominada “*Actas del Concilio*”, composta também por carta de convocação, pela Circular da Santa Congregação do Concílio aos prelados ordinários da América Latina, pela carta dos padres conciliares enviada ao papa, seguida da resposta de Leão XIII (da página 21 à 30). Apresenta-se, na sequência, o elenco dos padres que participaram da reunião. Seguem o “Ceremonial” (da página 31 à 51) e o “Extracto” das atas (da página 52 à 181). A segunda parte é composta pelos “Decretos”, que iniciam novamente a numeração das páginas, totalizando 593.

Nas *Actas*, as cartas apostólicas (datadas de 25 de dezembro de 1898, assinadas por Leão XIII) que convocam o Concílio afirmam: “*Desde la época en que se celebró el cuarto centenario del descubrimiento de América, empezamos à meditar seriamente en el mejor modo de mirar por los intereses comunes de la raza latina, à quien pertenece más de la mitad del Nuevo Mundo*”.

Havia, por essa época, em torno de uma centena de sedes episcopais na região. Mais da metade delas enviou seus arcebispos, bispos e padres: Chile e México; Durango; Bogotá, Linares, Antequera, Quito, Puerto-Príncipe, Buenos Aires, Montevideu e Lima. Além deles, estiveram presentes os bispos das seguintes cidades: São Luis de Potosí, San José de Costa Rica, Querétaro, Córdoba, Saltillo, Puno, Concepción, Serena, Medellín, Guayana, Tucumán, Popayán, Colima, Tepic, Cuzco, Cayes, Chihuahua, Santa Fé, La Plata, Mérida en las Indias, Tolima, Cuernavaca, Arequipa, Socorro, Tabasco, Cartagena de Indias, Salta, San Carlos de Ancúd, Sinaloa.

Representando o Brasil, estavam 12 prelados que constituíam a expressiva maioria do colégio brasileiro: Dom Jeronimo Thomé da Silva, arcebispo de São Salvador, primado do Brasil; Dom Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcante, arcebispo de São Sebastião do Rio de

Janeiro; Dom Claudio Gonçalves Ponce de Leão, bispo de São Pedro do Rio Grande (também juiz de disputas entre outros cinco bispos de outros países); Dom Joaquim J. Vieira, bispo de Fortaleza; Dom Manuel dos Santos Pereira, bispo de Olinda (juiz de escusas, com outros quatro bispos); Dom Silverio Gomes Pimenta, bispo de Marianna (também juiz de escusas e relator dentre três outros); Dom Eduardo Duarte Silva, bispo de Goiás; Dom Rosendo de La Lastra, bispo do Paraná; Dom Francisco do Rego Maia, bispo de Petrópolis (secretário, acompanhado por mais um bispo neste mesmo cargo); Dom José Lorenzo da Costa Aguiar, bispo do Amazonas; Dom José de Camargo Barros, bispo de Curitiba; Dom Antonio Manuel de Castilho Brandão, bispo de Belém do Pará (ACTAS, 1906).

Dentre os representantes brasileiros, seis haviam estudado na Europa: Paris e depois Roma e, portanto, estavam familiarizados não apenas com o espaço onde se daria o conclave, mas com os problemas enfrentados pelo Vaticano, com as práticas organizacionais da corporação, com seus rituais e com as línguas oficiais. Além de alinhados com o pensamento dominante.

Estiveram ausentes apenas duas das autoridades eclesiásticas brasileiras: D. Aduino Aurélio de Miranda Henriques, bispo da Paraíba, filho de família de proprietários de engenho, um importante quadro da Igreja, que havia estudado em Paris e em Roma de onde chegara havia cinco anos; e o bispo de Campinas, São Paulo, D. João Batista Correa Nery, um *filho da Igreja*, pobre menino órfão, que estudou graças à proteção de homens ilustres, como Campos Salles, da cidade de Campinas. Foi um bispo com expressiva atuação social e política durante os primeiros anos da República (MICELI, 2009).

Dentre os sete consultores do Concílio, nomeados pelo papa, haviam dois jesuítas, um capuchinho, um agostiniano e um da ordem dos pregadores. Os demais ocupavam cargos na Santa Sé. Participaram, além dos arcebispos e dos bispos, membros do clero secular e regular e não poucos fiéis.

Para um exame mais geral do documento, há um índice alfabético, ao final, que oferece uma boa visão dos conteúdos mais recorrentes no texto. Os destaques maiores, numa perspectiva de condenação, são: o espiritismo, a maçonaria e os maçons, o comunismo, os maus livros e a má imprensa, considerados os erros principais daquele século. São recomendados com grande destaque: os sacramentos, sobretudo o batismo, os benefícios

eclesiásticos, a educação do clero e seu não envolvimento em política, a Imaculada Conceição, o culto divino, as principais práticas de devoções, o Sagrado Coração de Jesus, a Eucaristia, o sacramento da penitência e as imagens sagradas. As monjas, os bispos e os párocos, os religiosos regulares, os santos e beatos da América Latina e os utensílios sagrados recebem tratamento detalhado no documento.

Três temas tratados longamente no Concílio nos interessam particularmente e aos estudos da História da Educação e da cultura: a) a imprensa católica e a censura à imprensa laica; b) a educação, a catequese e a escolarização na perspectiva católica; c) os rituais, os monumentos e a intervenção no espaço urbano.

Outros tantos temas que também foram regulamentados pelos decretos e têm implicações para a educação e a formação do cidadão, como, por exemplo, as irmandades, a assistência social, a sexualidade, os sacramentos, não serão tratados neste artigo. A seguir, exploraremos as três temáticas que nos interessam diretamente.

a) À imprensa, aos livros e revistas dedica-se todo o capítulo II do Título II, que se refere aos impedimentos da fé. Depois de condenar, no capítulo I, como os principais erros do século, o racionalismo, o liberalismo, o socialismo e o comunismo, o niilismo e o anarquismo, associados a outros credos como o protestantismo ou a liberdade simplesmente, os prelados passam a tratar dos livros e dos periódicos maus.

São 133 parágrafos numerados, para expor o que deve ser retirado das mãos dos católicos e banido dos lares cristãos; e a punição rigorosa a que devem ser submetidos os padres que leiam, divulguem ou escrevam para essas obras. São condenados especialmente aqueles periódicos ou livros que se comprometem com superstições; que atacam “*el buen nombre del prójimo, sobre todo de los eclesiásticos y los gobernantes*” (ACTAS, 1906, p. 87). E que também estimulem o chamado volterianismo, ou seja, o desprezo ou indiferença à religião. Reputadas como as publicações mais perigosas estão as novelas, que, nos termos do Concílio, causam grandes danos à moral pública e privada.

O último parágrafo do capítulo, porém, reveste-se da maior importância, especialmente se nos detivermos nos efeitos causados por esta recomendação. Diz o parágrafo 133:

No basta desechar los malos escritos; sino que es necesario oponer escritos a escritos en competencia no desigual. Por tanto, útil y saludable será que cada región tenga su periódico que luche por la religión y por la patria, y esté fundado de tal suerte que en nada se aparte del juicio de los Obispos, sino que en todo se conforme con empeño a su prudencia y miras. Para que sepan los fieles, cuales son los periódicos que pueden leer con provecho, tocará a los Obispos dar prudentes reglas según la ocasión lo pidiere (ACTAS, 1906, p. 89).

No Brasil, o final do século XIX e o início do XX veem surgirem importantes editoras, revistas e jornais católicos. Grupos especializados no mundo das edições e da indústria gráfica emigram da Europa para cumprir a meta de oferecer a boa leitura às famílias católicas brasileiras. Franciscanos vindos da Alemanha estabeleceram-se em Petrópolis e fundaram, ao lado do colégio São José, uma gráfica para imprimir livros didáticos, que em poucos anos se converteu na Editora Vozes, cujos livros se espalham pelas livrarias de todo o País e da América Latina.

Da Baviera chegaram os padres Redentoristas, em 1894, cujo compromisso era administrar santuários e fundar uma editora. Antes mesmo da virada do século, já estava funcionando a Editora Santuário, especializada em impressos para missas e demais cultos, bíblias para distintos leitores, além de santinhos e livros de oração. Estabelecida em Aparecida, no estado de São Paulo, a editora, com mais de um século, segue ampliando e diversificando sua linha editorial.

A trajetória dessas duas editoras, além da FTD, dos Irmãos Maristas, especializada em livros didáticos, e da Ave Maria, dos padres Claretianos, cuja linha editorial é semelhante à da Editora Santuário, não deixa dúvidas de como os decretos do Concílio Plenário foram acolhidos pela hierarquia e pelas ordens e congregações religiosas. Outras congregações e ordens, como a dos Jesuítas, a dos Dominicanos e mesmo o laicato organizado, fundaram suas editoras, criaram suas revistas, como é o caso das Editoras: Loyola, Duas Cidades, Agir; e da Revista *A Ordem*, do Centro Dom Vital. Os Padres e as Irmãs Paulinas, congregações cujo carisma se refere especificamente à produção de livros, chegaram ao Brasil no início da década de 1930 e hoje dirigem importantes empresas midiáticas e indústrias editoriais.

b) Com um título inteiro dedicado à educação católica da juventude, os membros do Concílio Plenário começam usando as palavras atribuídas a Jesus aos seus apóstolos, o que caracterizaria a Igreja de Cristo como educadora por natureza e por direito.

Jesus Cristo, Señor, legislador y Redentor Nuestro, que dijo a sus Apóstoles: A mí se me ha dado toda potestad en el cielo y en la tierra. Id, pues, e instruid a todas las naciones en el camino de la salud, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo: enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado. Y estad ciertos que yo mismo estaré continuamente con vosotros hasta la consumación de los siglos (ACTAS, 1906, p. 377).

Todos os níveis da escolarização, da primária à superior, foram tratados como objeto da ação de religiosos e leigos, para garantir que os preceitos da religião fossem incorporados pela juventude e pelas crianças. As Escolas Normais para formação de professores e a direção das escolas foram também normatizadas pelos decretos do Concílio. Cabe destacar que já Pio IX havia condenado o direito dos estados republicanos de responderem pela educação nacional, sem a interferência da Igreja, e essa condenação é citada no decreto. Os prelados, por sua vez, recomendarão o máximo de esforço na fundação de escolas católicas e na exortação dos pais a mandarem para elas seus filhos.

Já é bastante conhecido na historiografia da educação o fato de que a maioria das congregações aqui imigradas da Europa neste período se ocupou de fundar escolas, especialmente de ensino médio. Já estão fartamente estudados os colégios de freiras para meninas, como: as Irmãs de Sion, as Irmãs de S. José de Chambéry, as Irmãs do Imaculado Coração de Maria, só para citar algumas. Os colégios masculinos que mais prosperaram no início do século XX foram os dos Jesuítas, dos Franciscanos, dos Irmãos Maristas e dos Salesianos. Por mais de meio século, o ensino médio no Brasil, especialmente o dedicado aos filhos das elites, esteve em mãos das congregações religiosas católicas supervisionadas pelo alto clero.

c) As intervenções no espaço urbano aparecem no título XIV, *De las cosas sagradas*, no capítulo I, “De las Iglesias”, em 24 parágrafos. Marcam o capítulo uma disposição hierárquica rígida, característica do ultramon-

tanismo, e extensa regulamentação dos aspectos materiais dos templos. Novas ou velhas igrejas só poderiam ser construídas ou reformadas após a aprovação do bispo, que também deveria estar presente em sua consagração. Um documento público deveria assegurar a perpétua consagração do edifício ao culto católico e sua dependência ao ordinário. Os novos templos deveriam ser construídos em locais altos e eminentes. Caso isso não fosse possível, que, ao menos, se elevasse a construção do nível do chão tanto quanto possível, ficavam interditadas a consagração e a benção para oratórios privados que, para o caso do Brasil, garantia a retirada de poder privado de ordens terceiras, reiterando a centralidade de culto no padre vinculado a uma igreja aprovada dentro dos cânones ultramontanos. A fachada e o interior da igreja, sua ornamentação, seus utensílios, o material para o altar principal e a forma como deve ser posicionado e construído, o tabernáculo, o número de confessionários, a sacristia e a pia batismal, a torre da igreja, o coro e o órgão cuidadosamente distante dos olhares do público para que não seja motivo de distração – tudo foi cuidadosamente disposto neste capítulo, a fim de alcançar, por meio do zelo, o decoro e o esplendor. Tudo deve “*brillar por sus proporciones, orden y verdadera beleza*” (ACTAS, 1906, p. 502).

Nos espaços das igrejas, cuidadosamente inseridas nas cidades em um local de destaque, os sacramentos, a missa, o culto aos santos e as devoções estimuladas em santuários, as imagens sagradas, a organização de irmandades (Apostolado de Oração), a distribuição de relíquias, a reza do rosário, as procissões configuravam-se em imagens e ritos inscritos na paisagem urbana. Cada um destes temas é abordado nas *Actas*, incluindo aí os beatos e os santos próprios da América Latina. Eram rituais e práticas que estimulavam a visão, a emoção e a memória, ao mesmo tempo em que ensinavam hábitos morais e corporais aos fiéis. Educação visual, memória e exemplos combinam-se numa forma de controle de comportamentos. Os sacerdotes eram alertados para isso:

Y como las palabras mueven y el ejemplo atrae, los mismos sacerdotes, con su santa conversación, reverencia y devoción en el templo, excitarán al pueblo Cristiano à imitarlos. Este ejemplo dará mayor fuerza y autoridad à las reprensiones que, en cumplimiento de su deber, tengan que dirigir con paternal gravedad y paciència, ya sea à las mujeres para que guarden la debida modestia, ya à los díscolos que vagan por el templo (ACTAS, 1906, p. 500-501).

Em 1883, chegaram ao Brasil alguns padres da Pia Sociedade de São Francisco de Sales. Na cidade de São Paulo fundaram um Santuário dedicado ao Sagrado Coração de Jesus (culto central nas *Actas*) e, pouco tempo mais tarde, iniciaram a construção de um Liceu de Comércio, Artes e Ofícios. A despeito de a historiografia da educação ter se dedicado a observar a pedagogia salesiana ou a história do próprio Liceu, os estudos descartam uma análise aprofundada das relações entre os prédios e do trânsito de concepções, ideias e pessoas entre eles: uma concepção de trabalho (pedagogia salesiana) e de humanidade (Sagrado Coração de Jesus) que embasavam um tipo de educação, evangelização e socialização específicas. Desejamos chamar a atenção aqui para o fato de que a Igreja fundou colégios ao lado de igrejas, capelas ou santuários, e sua política de educação não se deu somente pelas escolas, pois o próprio conjunto arquitetônico induz a uma formação moral, estética e filosófica. Há um longo caminho a ser percorrido pela História da Educação a esse respeito, para investigar a transformação das próprias práticas e dos rituais das escolas em razão da entrada de confessores, irmandades, cultos, confrarias e estímulo aos sacramentos.

Conclusão

A produção de um documento em fonte de pesquisa deve, necessariamente, considerá-lo uma versão, aquela que sobreviveu ou à qual temos acesso no momento. Toda versão está carregada de intencionalidade. Além disso, para sua análise, há que observar o contexto de sua produção e o lugar social de seu autor ou autores. Foi o que procuramos empreender nesta primeira aproximação às *Actas y Decretos del Concilio Plenario de America Latina* como fonte para a história da educação e da cultura brasileira. Assim, analisamos o movimento crescente do ultramontanismo pela atuação dos papas e, junto com ele, a crescente ênfase na hierarquia e na doutrinação por meio de instrumentos diversos. Indicamos que a realização do Concílio parece ter sido uma via de mão dupla: um desejo da Santa Sé para constituição das repúblicas católicas na América Latina e, também, um desejo do próprio clero da região.

Parece claro, também, que a Igreja se posiciona como educadora e espraia sua ação por diversos espaços da vida social. “*El divino magisterio que fué encomendado à la Iglesia por Jesuscristo Nuestro Señor, pone sus*

decisiones acerca de la fe y las costumbres fuera del alcance de la censura y potestade de los que rigen el Estado” (ACTAS, 1906, p. 42). Nesse sentido, levantamos alguns temas e questões que podem interessar ao historiador da educação e da cultura. O documento, entretanto, oferece uma gama de assuntos extremamente variados, com a pretensão de cobrir a vida cotidiana, e merece maior aprofundamento.

Como nos lembra Farge (1991), a história não existe, até que se coloque um tipo correto de perguntas para o documento. Esperamos que este artigo estimule pesquisadores a levantar outras questões para as *Actas y Decretos*. Um olhar mais detido sobre a Igreja como espaço de socialização, compreendendo a educação em seu sentido *lato*, permitiria que nos desvinculássemos de uma percepção automática que a vincula tão somente à escolarização e ao ensino religioso.

Referências

ACTAS Y DECRETOS DEL CONCILIO PLENARIO DE LA AMÉRICA LATINA. Roma: Tipografía Vaciaria, 1906.

BITTENCOURT, A. B.; LEONARDI, p. La place de congrégations religieuses catholiques dans l'éducation brésilienne. In: HEUMANN, C.; SUÁREZ, M. (Éd.). *Pérégrinations d'un intellectuel latino-américain*. Toulouse: CNRS – Le Mirail, 2011.

BROUCKER, J. *As noites de um profeta*: Dom Hélder Câmara no Vaticano II: leitura das circulares conciliares de Dom Hélder Câmara: (1962-1965). Tradução de Alcides Tedesco. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUFFY, E. *Santos e pecadores*. História dos papas. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

FARGE, A. *La atracción del archivo*. Valência: Edicions Alfons el Magnànim / Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1991.

FIGARI, L. F. *Concílio Plenário Latinoamericano, un centenário*. Disponível em: <<http://www.galeon.com/americalatina/concilio.html>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

FONSECA, Pe. Devair Araújo. O surgimento do Celam na América Latina. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E RELIGIOSIDADES, REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES, 2., *Anais...* Maringá, v. 1, n. 3, 2009. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 20 out. 2013.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

GAUDIANO, p. Crónica inédita del Concilio Plenário Latino Americano (Roma 1899). *Anuario de Historia de la Iglesia en Chile*. Santiago de Chile, n. 16 p.155-166, 1998a.

_____. El Concilio Plenário Latinoamericano (Roma 1899): Preparación, celebración y significación. *Revista Eclesiástica Platense*, La Plata, Año CI, p. 1.063-1.078, Oct./Dic. 1998b.

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

LANGLOIS, C. *Le catholicisme au féminin*. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle. Paris: Les Editions du Cerf, 1984.

LARA, S. H. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, Dez. 2008.

HEYMANN, Luciana. De “arquivo pessoal” a “patrimônio nacional”: reflexões acerca da produção de “legados”. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: _____. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEONARDI, p. Uma análise das tensões e disputas em torno das interpretações das práticas educativas da Igreja Católica. *Quaestio*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 317-336, Nov. 2012.

LUSTOSA, O. F. (Org.). *A igreja católica no Brasil e o regime republicano*. Um aprendizado de liberdade. São Paulo: Loyola; CEPEHIB, 1990.

MAZOCHI, L. Igreja católica e educação: estado das pesquisas sobre colégios e revistas católicas (2003-2013). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014. *Anais...* Disponível em: <http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=1908>. Acesso em: 18 nov. 2014.

MICELI, S. *Elite eclesiástica brasileira. 1890-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PINSKY, C. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ROUX, R. R. de. *De guerras 'justas' y otras utopias*. Bogotá: Nueva América, 2004.

_____. De la nation catholique à la republique pluriculturelle en Amerique Latine. In: BERTRAND, Michel; ROUX, Rodolpho (Ed.). *De l'un au multiple*. Dynamiques identitaires en Amerique Latine. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2008.

SILVA, F. O. O Concílio Plenário Latino-Americano (1899). Primeiras aplicações na Diocese de Diamantina. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, v. 16, n. 64, p. 109 -125, Jul./Set. 2008.

STRACHEY, L. *Victorianos eminentes*. Tradução de Claudia Lucotti e Éngel Miquel. Introdução de Michael Holroyd. México: UNAM, 1995.

TRANVOUEZ, Y. *Catholiques d'abord*. Approches du mouvement catholique en France, XIXe – XXe siècle. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1988.

Data de registro: 17/11/2015

Data de aceite: 26/01/2016

ALEGRIA E PENSAMENTO: REPENSANDO NOSSOS AFETOS COM DELEUZE, ESPINOSA E LACROIX*

**Alegría y pensamiento: repensando nuestros
afectos con Deleuze, Spinoza y Lacroix**

Joy and thought: rethinking our affects with Deleuze, Espinoza and Lacroix

*Paola Sanfelice Leppini**

Resumo: Este artigo tem por objetivo repensar as maneiras como temos vivido e pensado as emoções na contemporaneidade a partir das análises e críticas levantadas por Michel Lacroix em sua obra *O Culto da Emoção* em ressonância com escritos deleuzeanos com Espinosa, sobretudo no que se refere às relações entre ideias e afetos. Trabalhar com a afirmação do corpo como potência do pensamento em meio a uma ética que nos ajude a realizar a seleção dos afetos de alegria e de tristeza, inquirindo os modos de existência e buscando critérios que possam operar, exigente e prudentemente, uma seleção também das próprias alegrias, mantendo sempre como ponto de atração as relações entre o exercício do pensamento e a criação da própria vida. Este percurso nos coloca também em meio a questões sobre a potência da educação como lugar de encontro e aprendizagem.

Palavras-chave: Afetos. Pensamento. Encontro. Filosofia. Educação.

Abstract: he purpose of this paper is to rethink the ways we have been living and thinking about the emotions in the contemporary period, based on the analyses and critiques raised by Michel Lacroix in his book *The Cult of Emotion*, all this in resonance with Deleuzian writings with Espinoza,

* Trabalho realizado durante período de desenvolvimento de missão de estudo/doutorado sanduíche na Universidade de la República do Uruguai, com apoio financeiro da Capes.

** Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Filosofia e História de Educação. *E-mail:* paolasanfelice@hotmail.com.

especially in that which refers to the relations between ideas and affects. Working with the affirmation of the body as a power of thought amidst an Ethics which assist us in conducting a selection of the affects of joy and sadness, inquiring the modes of existence and searching for criteria which may operate, in a demanding and prudent fashion, a selection of one's own joys as well, ever keeping as attraction point the relations between the act of thinking and the creation of one's own life. *This course also places us among issues which concern the potential of education as a place for both meeting and learning.*

KEYWORDS: Affects. Thought. Encounter. Philosophy. Education.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo repensar las maneras como hemos vivido y pensado las emociones en la contemporaneidad a partir del análisis y de las críticas planteadas por Michel Lacroix en su obra *El Culto a la Emoción* en resonancia con escritos deleuzeanos con Spinoza, especialmente en lo que se refiere a las relaciones entre ideas y afectos. Trabajar con la afirmación del cuerpo como potencia del pensamiento a través de una ética que nos ayude a realizar la selección de los afectos de alegría y de tristeza, investigando los modos de existencia y buscando criterios que puedan operar, exigente y prudentemente, una selección, también, de las propias alegrías, manteniendo siempre como punto de atracción las relaciones entre el ejercicio del pensamiento y la creación de la vida. Este recorrido nos coloca, a su vez, frente a cuestiones sobre la potencia de la educación como lugar de encuentro y aprendizaje.

Palabras clave: Afectos. Pensamiento. Encuentro. Filosofía. Educación.

Apresentação

A partir dos estudos realizados em nossa pesquisa de mestrado, afirmamos, em meio ao bom encontro operado por Deleuze junto à Espinosa e Nietzsche, a potência do corpo no exercício do próprio pensamento. O corpo e o mapeamento dos afetos, a atenção à experiência e

as variações de potência que ocorrem nos encontros, as composições ou decomposições que podem acontecer nos momentos mais cotidianos, a afirmação de uma ética estabelecida nos encontros em oposição a uma moral transcendente e a afirmação da alegria como afeto capaz de nos colocar em meio a modos de vida mais potentes, em que o pensamento é elevado a sua máxima potência e se enlaça de tal modo à própria vida que a transborda.

No decorrer das leituras seguintes e em meio a outros bons encontros que também acontecem em nossas tarefas acadêmicas, encontramos uma obra de Michel Lacroix, filósofo e professor francês, que nos propõem uma reflexão acerca do papel e da função assumida pela emoção na sociedade ocidental contemporânea. Em *O culto da emoção*,¹ lemos, logo em sua introdução, que “as grandes correntes sociológicas de nossa época” nos apresentam um conjunto de “aspirações a uma renovação da vida emocional” e, mais que isso, “exprimem a necessidade de dar uma coloração afetiva intensa à experiência do mudo”.²

Segundo Lacroix, estamos vivendo um momento de “retorno à emoção” na qual podemos perceber a expansão de “uma concepção estreitamente racionalista do *Homo sapiens*”, e que tal expansão conta com a emoção como tema central de uma “revisão da imagem do homem” que vem sendo produzida, sobretudo, como resultado de influências da neurobiologia na área da antropologia:

Essa nova antropologia reabilita a emoção. Ela a considera uma auxiliar da ação, uma aliada da razão. Em nossa natureza profunda, declara, somos tão *Homo sentiens* quanto *Homo sapiens*.³

No entanto, atrelado a este aspecto promissor, Lacroix apresenta um alerta ao perigo que este retorno traz consigo, a saber, o de dar “à sensibilidade uma orientação unilateral”, e apresenta uma questão que funcionará como fio condutor ao longo de todo livro: “com efeito, por que não lidaríamos, antes, com um retorno ao sentimento?”⁴ O que esta pergunta coloca em jogo

¹ LACROIX, 2006.

² LACROIX, 2006, p. 8.

³ LACROIX, 2006, p. 9.

⁴ LACROIX, 2006, p. 10.

é a distinção entre a emoção, definida pelo autor como “de tipo explosivo”, e o sentimento, que por sua vez teria “caráter duradouro”:

Ainda por cima, no campo das emoções, ele [homem contemporâneo] despreza aquelas que poderiam enriquecer-lhe a alma, em prol das que lhe proporcionam simples excitações. Prefere a emoção-choque, que é da ordem do grito, à emoção-contemplação, que é da ordem do suspiro. Busca as situações indutoras de sensações fortes. Tem necessidade de ser sacudido por comoções, aturdido por atividades histeriformes, abalado por impressões inéditas e potentes.⁵

Embora não seja nosso objetivo nesse trabalho seguir esta divisão entre emoção e sentimento, ou mesmo contestá-la, é fecundo, para os desdobramentos que nos parecem interessantes dar a esta temática de uma valorização da emoção na contemporaneidade, pensarmos junto com o autor a que tipo de sensações temos dado destaque em nosso cotidiano e também o que estamos buscando por meio delas. O que nesta apresentação de Lacroix nos convida a pensar é a leitura que faz da sociedade contemporânea a partir do ponto de vista que nos remete ao corpo e ao que temos escolhido e valorizado como boas composições. Em suas cocriações com Espinosa, apresenta a alegria como “um trampolim” capaz de nos colocar em meio a modos de pensar mais efetivos e que aumentem nossa força de existir. Estaríamos, em meio a esta grande demanda atual, buscando o mesmo tipo de alegria de que falava Espinosa e que é reafirmada por Deleuze?

Ideias, afetos e a afirmação da alegria

No primeiro capítulo de sua obra, Lacroix nos apresenta uma série de anúncios publicitários e o uso constante que faziam do termo emoção na França dos anos 2.000.⁶ Percorremos, assim, anúncios de automóveis,

⁵ Deleuze (1992).

⁶ Em um recorrido rápido pela internet podemos perceber, sem grandes dificuldades, que existem várias semelhanças entre este estado de coisas descrito e analisado por Lacroix, na França, e movimentos que vemos atualmente no Brasil. Nesse sentido, não nos parece necessário alongarmo-nos em um trabalho de evidenciar neste artigo as demandas e exigências em torno de uma concepção de emoção que também podem ser vistas e sentidas em nosso cotidiano.

refrigerantes, livrarias, hotéis, entre outros e vemos como a emoção se coloca como “objeto publicitário” efetivo e rentável. O fato de a emoção ter se tornado um “componente essencial das campanhas promocionais”⁷ pode ser revelador na medida em que busquemos entender porque “faz vender”. Por que compramos produtos que no prometem um “mundo de emoções e sensações fortes”? Por que, para nos vender filmes, por exemplo, apresentam a promessa de que nossas “emoções mais profundas virão à tona”⁸

Em *O que é a filosofia?*,⁹ Deleuze fala sobre os rivais da filosofia ao longo do tempo e declara que “o fundo do poço da vergonha” foi a apropriação da palavra conceito pelas disciplinas da comunicação. O marketing, segundo o autor, conseguiu manter alguma relação entre “o *conceito* e o *acontecimento*”, mas o fez de tal maneira que “o conceito se tornou o conjunto das apresentações de um produto”, e o acontecimento uma “exposição que põe em cena apresentações diversas e a ‘troca de ideias’ à qual supostamente dá lugar”.¹⁰ Embora Deleuze diga que à medida que a filosofia havia se distanciado e até mesmo “desprezado” sua tarefa de criação de conceitos, se colocava tanto mais em condições de ser provada por “rivais cada vez mais insolentes”, afirma também, que nesses combates pode fortalecer-se para realizar seu trabalho e criar conceitos “que são antes meteoritos que mercadorias”.¹¹ A filosofia, como é apresentada por Deleuze, pode ser definida como “conhecimento por puros conceitos”,¹² quer dizer, entre as três formas de pensar,¹³ entre as três disciplinadoras do caos, a filosofia é aquela em que “o conceito é bem ato do pensamento”.¹⁴

⁷ LACROIX, 2006, p. 16.

⁸ O mapeamento social realizado por Lacroix se estende também ao campo do entretenimento, com recortes feitos no cinema, na televisão, nos esportes, nas práticas religiosas e na política, de modo a mostrar a seu leitor como um discurso da emoção percorre os diversos campos sociais, seja de forma declarada, seja de forma mais sutil, mas como isso pode nos levar a questionar a forma como temos vivido e criado nossas emoções.

⁹ DELEUZE; GUATTARI, 1992.

¹⁰ DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 19.

¹¹ DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20.

¹² DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15.

¹³ A este respeito cf Deleuze; Guattari, 1992, p. 253, “O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos.”

¹⁴ DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33.

Neste sentido, podemos nos questionar sobre a crítica que Lacroix faz ao modo como temos vivido em uma busca constante por emoções fortes, vibrantes e a necessidade que sentimos de “dar uma coloração afetiva intensa à experiência do mundo”, em ressonância com conceitos e noções encontrados nos trabalhos de Deleuze em cocriação com Espinosa e que tratam dos afetos, das nossas variações de potência e das relações que se estabelecem entre os modos de pensar e as maneiras de viver de cada um. Para isso, nos parece interessante trabalhar com sua leitura sobre os tipos de ideias definidos por Espinosa e o paralelismo existente entre estes e os gêneros do conhecimento.¹⁵ Algumas aulas de Deleuze nos parecem bem claras nesse sentido e podemos começar pela que trata das diferenças entre ideia e afeto.

Na aula de 24 de janeiro de 1978, lemos que existem dois grandes aspectos que diferenciam ideia e afeto. Primeiramente, podemos definir uma ideia como “um modo do pensamento que representa algo” e um afeto como “um modo do pensamento que não representa nada”. Neste ponto, esclarece Deleuze, Espinosa não é inovador e permanece ligado a estudos que, desde a Idade Média, reconhecem este “aspecto da ideia” como “realidade objetiva”, bem como a existência de “uma superioridade cronológica e lógica da ideia sobre o afeto”, uma vez que um modo do pensamento que não é representativo (amar, querer, esperar etc.) supõe uma ideia, “mesmo que confusa e indeterminada”, de alguma coisa. Esta superioridade, no entanto, não significa, de forma alguma, “uma redução”. São “modos de pensamento que diferem por natureza, irredutíveis um ao outro, mas simplesmente ligados por uma tal relação em que o afeto pressupõe a ideia”.¹⁶

O segundo aspecto da relação “ideia-afeto” diz, que além de sua realidade objetiva, uma ideia possui também uma “realidade formal” na medida

¹⁵ Deleuze trabalha este paralelismo também em relação às camadas da individualidade. Não trabalharemos, contudo, deste outro aspecto em função de nossos objetivos neste artigo. A respeito das relações entre os tipos de ideias, gêneros do conhecimento e camadas da individualidade, cf. “Espinosa e as três ‘Éticas’” In: *Crítica e Clínica*, tr. br. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 156-170, e também a aula de Deleuze sobre Espinosa ministrada em Vincennes em 17/03/1981. O conjunto das aulas que compõe o curso de Deleuze sobre Espinosa pode ser encontrado no endereço eletrônico www.webdeleuze.com. Neste trabalho, cada aula abordada será indicada pela data em que foi ministrada. As traduções são nossas.

¹⁶ Aula de 24/01/1978.

em que “ela, em si, também é algo”. Este ser em si da ideia, isto é, esta realidade formal da ideia, é o que Espinosa define como “um certo grau de realidade ou de perfeição”. Assim, temos que a realidade objetiva da ideia, isto é, “a relação da ideia com o objeto que ela representa”¹⁷ constitui seu “caráter extrínseco”, e que a realidade formal da ideia ou “a realidade da ideia enquanto ela em si mesma é algo”¹⁸ constitui seu “caráter intrínseco”. É neste segundo aspecto que podemos entender “a diferença fundamental entre ideia e afeto”, pois Deleuze afirma com Espinosa que “nossa vida cotidiana não é feita somente de ideias que se sucedem.” Por um lado, temos as ideias que “coexistem”, que se encadeiam e se enlaçam umas nas outras, mas temos também, ao mesmo tempo, as ideias que “se afirmam em nós”. Existe algo que varia, constantemente, em cada um de nós, ou seja, “existe um regime de variação que não é a mesma coisa que a sucessão das próprias ideias”. Esta variação corresponde à “força de existir” e à “potência de agir” de cada um de nós.

Um afeto, portanto, pode ser definido como “a variação contínua da força de existir de alguém, enquanto essa variação é determinada pelas ideias que se tem”. É importante salientar, ainda mais uma vez, que um afeto “está constituído pela transição vivida ou pela passagem vivida de um grau de perfeição a outro, na medida em que essa passagem é determinada pelas ideias; porém em si mesmo ele não consiste em uma ideia”.¹⁹ Dito ainda de outra forma, a mente humana concebe uma ideia do que se passa no corpo,²⁰ e esta ideia, com seu grau de perfeição, forma “certo estado do corpo” que implica uma variação na força de existir deste conjunto (constituído de mente e corpo) em relação ao estado anterior. Esta transição de um estado a outro é o que se chama afeto e que, portanto, não é uma “comparação de ideias” e nem se refere apenas à mente, na medida em que “implica tanto para o corpo como para a mente um aumento ou uma diminuição da potência

¹⁷ Aula de 24/01/1978.

¹⁸ Aula de 24/01/1978.

¹⁹ Aula de 24/01/1978.

²⁰ Cf., *Ética*, II, proposição XII: “Tudo o que acontece no objeto da ideia que constitui a mente humana deve ser percebido pela mente humana; por outras palavras: a ideia dessa coisa existirá necessariamente na mente; isto é, se o objeto da ideia que constitui a mente humana é um corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela mente.”

de agir”.²¹ Podemos dizer, resumidamente, que um afeto é uma variação intensiva no modo de sentir.²²

Sob este ponto de vista, podemos retomar as análises feitas por Lacroix e indagar de que maneira a emoção buscada e oferecida pela sociedade contemporânea nos tem afetado e em meio a quais pensamentos esta maneira de viver nos tem colocado, assim como quais maneiras de viver, por sua vez, tem sido criadas por estes pensamentos.

No capítulo 3 de sua obra, intitulado “O *Homo sentiens*, ideal de nossa época”, o autor nos diz que “cada período da história tem seu tipo ideal”, e apresenta, então, o homem contemporâneo, esse “sensation-seeker”,²³ em oposição ao homem racional proposto pela sociedade que tinha no método científico uma forma ideal de conhecimento do mundo. Relembrando o pensamento de Descartes, Lacroix diz que o “homem emocional não se propõe a analisar o conteúdo do seu pensamento”, e ao dizer que a “experiência de reflexão a que se entrega é de ordem afetiva, e não cognitiva”, apresenta uma crítica que nos parece importante pensar. Nestas páginas, o autor define o que chama de *Homo sentiens* e apresenta a valorização da emoção como forma de estar no mundo com um simples “meio de gozo” que não nos daria nada a conhecer, que não nos colocaria em condições de pensar:

O homem atual não diz “Penso, logo existo”, mas “Sinto, logo existo.” Compraz-se em experimentar emoções e constatar, pela auto-observação, que as experimenta. Numa espécie de reduplicação, de reverberação, ele quer gozar duas vezes: a primeira, ao ser tomado pela emoção, a segunda, ao ter consciência dessa emoção. Ele quer, ao mesmo tempo, sentir e poder dizer que sente. O cogito cartesiano é substituído pelo cogito emocional.²⁴

Esse culto da emoção, segundo o autor, também está relacionado ao “lugar conferido ao corpo”, na medida em que “ao reabilitar o corpo, é-se

²¹ DELEUZE, 2002, p. 56.

²² Cf. Também, Ética, III, definição III: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.”

²³ LACROIX, 2006, p. 19.

²⁴ LACROIX, 2006, p. 45.

levado, pelo mesmo movimento, a reabilitar a emoção”. Vemos aqui ressonâncias com que dizíamos antes em companhia de Deleuze e Espinosa no que se refere à afirmação do corpo como potência do pensamento e as relações entre ideia e afeto. Uma diferença, no entanto, nos parece fundamental, a saber, que para Lacroix esta reabilitação do corpo aparece necessariamente atrelada a um tipo específico de emoção que segundo o autor nos separa da necessidade, e talvez pudéssemos dizer capacidade, de pensar. Já tivemos oportunidade de ver que ao trabalhar com a noção de afeto em Espinosa, Deleuze é muito claro ao dizer que não se trata de um simples sentimento, mas sim de uma variação de potência que ocorre no conjunto corpo-mente de um indivíduo, e que esta variação é determinada pelas ideias que temos ao sermos afetados por outros corpos. Esta diferenciação, portanto, nos parece importante na medida em que coloca em jogo um pensar mais exigente no que se refere às relações corpo/mente. Não se trata de reestabelecer essa dualidade para operar uma inversão e afirmar a superioridade do corpo sobre a mente, trata-se, ao contrário, de romper com uma concepção em que a consciência é capaz de dominar e controlar inteiramente o que se passa no corpo, e mais ainda, de romper com a noção de que é justamente este controle sobre as emoções que nos levariam a pensar bem. Trata-se, com efeito, de assumir que o pensamento não ocorre por uma boa vontade daquele que pensa, mas que é colocado em movimento sempre por uma força, uma violência que o provoque, dito ainda de outra forma, como resultado de um encontro que crie a necessidade do próprio ato de pensar. Nesse sentido, entendemos que o que pode ser colocado em pauta a partir da crítica levantada por Lacroix são questionamentos que nos levem a pensar se todas as emoções provocam o pensamento de igual maneira ou se existiria uma distinção importante a se fazer no que se refere à potência do pensamento criado pelas mais variadas emoções.

Conforme lemos em *Spinoza e as três “Éticas”*,²⁵ aos três gêneros do conhecimento²⁶ correspondem “três elementos que constituem não só conteúdos, mas formas de expressão: os Signos ou afetos; as Noções ou conceitos; as Essências ou perceptos”.²⁷ Estas formas de expressão são “modos de

²⁵ DELEUZE, 1993, p. 172-187. DELEUZE, 1997, p. 156-170.

²⁶ Cf. *Ética*, II, prop. 40, escólio 2.

²⁷ DELEUZE, 1993, p. 172. DELEUZE, 1997, p. 156.

existência” e dizem respeito a tipos de ideias diferentes. O primeiro deles é formado por “ideias-afecções” e representa as ideias que “determinam os afetos”, podendo também ser definido como signo na medida em que são “efeitos” de um corpo sobre outro corpo. As afecções ou “signos *escalares*” são sempre “misturas de corpos” e indicam “o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo”.²⁸ Ou seja, exprimem um estado específico de um corpo em um determinado momento do tempo, estado este que foi configurado de tal maneira pelas relações dos corpos em questão no instante preciso do encontro. As ideias-afecções formam o primeiro tipo de ideia para Espinosa e correspondem ao primeiro gênero do conhecimento, definido como o mais “baixo” de todos, porque por ele concebemos apenas “ideias inadequadas”, isto é, só somos capazes de “conhecer as coisas por seus efeitos”, separadas de suas causas:

eu sinto a afecção do sol sobre mim, a marca do sol sobre mim. É o efeito do sol sobre meu corpo. Mas as causas, a saber, o que é o meu corpo, o que é o corpo do sol, e a relação entre estes dois corpos de tal maneira que um produza sobre o outro tal efeito melhor do que outra coisa, disto eu não sei absolutamente nada.²⁹

Segundo Espinosa, a grande maioria de nós vive a maior parte da vida, e às vezes até toda uma vida, neste primeiro gênero do conhecimento, conhecendo as coisas por seus efeitos, sem nada entender de suas causas. O problema desta maneira de viver está em que vivemos ao azar dos encontros, apenas colhendo os efeitos do que nos acontece, e não nos tornamos capazes de agir efetivamente. Vivemos de tal modo que ora temos nossa potência aumentada, ora diminuída, e nada fazemos, com efeito, para entender o que se passa e mudar essa maneira de viver.

Existe, contudo, uma saída, que pode ser encontrada no segundo gênero do conhecimento e no tipo de ideia que o constitui: a “ideia-noção”. Ao invés da mistura entre dois ou mais corpos, a noção é o tipo de ideia que corresponde às relações entre os corpos. A diferença entre uma ideia

²⁸ DELEUZE, 1993, p. 172. DELEUZE, 1997, p. 156.

²⁹ DELEUZE, aula de 24 de janeiro de 1978. A este respeito, cf. tb. Ética, II, proposições 19 a 29.

de afecção e uma ideia de noção está no fato de que enquanto na primeira podemos apreender apenas os efeitos, isto é, aquilo que acontece a um corpo que sofre a ação de outro corpo, o segundo tipo de ideias nos permite apreender as causas de tais efeitos. Havíamos dito que o primeiro gênero do conhecimento era o mais “baixo”. O segundo gênero, por sua vez, dá um passo a mais, pois “é o conhecimento das relações que me compõem e das relações que compõem outras coisas”.³⁰ O segundo gênero do conhecimento, portanto, é formado por ideias adequadas.³¹

Na aula de 17 de março de 1981, Deleuze explica de forma muito simples as diferenças entre o primeiro e o segundo gênero do conhecimento. É como se perguntássemos: o que se passa quando alguém *aprende a nada*?:

O que é o conhecimento do primeiro gênero? É: (...) eu me atiro, me debato, como se diz. (...): às vezes a onda me bate, às vezes me leva, são efeitos de choque. São efeitos de choque, quer dizer: não sei nada da relação que se compõe ou decompõe, recebo efeitos de partes extrínsecas. (...). Então, às vezes eu rio, às vezes eu choramingo, dependendo se a onda me faz rir ou me afunda, estou nos afetos paixões. (...). Ao contrário, ‘sei nadar’ não quer dizer que tenho um conhecimento matemático, ou físico, científico, do movimento da onda. Quer dizer que tenho um ‘saber fazer’ espantoso, (...). Quer dizer que minhas relações característica, eu sei compô-las diretamente com as relações da onda, (...). Eu mergulho no momento certo, retorno no momento certo. Evito a onda ou me aproximo, ou, ao contrário, me sirvo dela, etc. toda a arte da composição das relações.³²

Havíamos dito anteriormente que nossa força de existir varia constantemente segundo as ideias que temos e também que a formação das ideias está relacionada com o que se passa em nosso corpo nos mais diversos e cotidianos encontros. Essa variação de potência ocorre num regime de au-

³⁰ Aula de 17/03/1981.

³¹ Cf. *Ética*, II, Definições, 4: “*Por ideia adequada compreendo uma ideia que, enquanto considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma ideia verdadeira.*”

³² DELEUZE, aula de 17 de março 1981.

mento e diminuição que se passa conforme meu corpo é afetado por outros corpos, funcionando sempre em direção a dois polos, a saber, a alegria e a tristeza.³³ Se ao me encontrar com outro corpo, seja um livro, uma pessoa, o mar ou um pássaro, tenho aumentada minha potência de agir, sou afetada de alegria, ao passo que se nesse encontro tenho minha força de existir diminuída, sou afetada de tristeza. Nesse sentido, vemos que as emoções podem funcionar como um indicador do que se passa em mim, no meu conjunto corpo/mente³⁴ e que, como dizíamos anteriormente, se consigo formar ideias adequadas sobre as relações de composição entre meu corpo e outros corpos, tenho acesso ao segundo gênero do conhecimento e não vivo mais ao azar dos encontros.

Podemos, então, nos perguntar sobre que tipo de ideias temos formado a partir dos encontros que buscamos viver atualmente. A que se relaciona essa necessidade de emoções fortes de que nos fala Lacroix? Que tipos de emoções mais nos interessam? Se formas de pensar criam maneiras de viver, se maneiras de viver criam formas de pensar e se o próprio pensamento é colocado em movimento por forças que afetam o meu corpo, podemos nos indagar sobre como esta forma de viver baseada na busca constante de emoções tem provocado nosso pensamento e se estes, por sua vez, nos têm levado a afirmar a própria vida de maneira mais potente.

Ao definir a ideia-noção, Espinosa emprega o termo “comum” para qualificá-la e, segundo as explicações apresentadas por Deleuze em seu Glossário, estas são assim nomeadas “porque representam algo de comum” entre dois ou mais corpos.³⁵ As “noções comuns” são, portanto, ideias adequadas que nos permitem compreender em qual relação posso ter minha potência aumentada. Não se trata mais de uma ideia de afecção, mas de saber se um

³³ Cf. *Ética*, III, prop. 11, escólio, “*Vemos assim, que a mente pode padecer grandes mudanças, passando ora a uma perfeição maior, ora a uma menor, paixões essas que nos explicam os afetos da alegria e da tristeza. Assim, por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor.*” (177).

³⁴ Cf. *Ética*, IV, prop. 8: “O conhecimento do bem e do mal nada mais é do que o afeto e alegria ou de tristeza, à medida que dele estamos conscientes.”

³⁵ DELEUZE, 1981, p. 126-132. DELEUZE, 2002, p. 98-102. Cf. também na mesma obra p.154 da edição francesa e p.119 da trad. brasileira, *A Evolução de Espinosa*: “*Uma noção comum é precisamente a ideia de uma composição de relações entre diversas coisas.*”

corpo, com as relações que efetua e que o caracterizam, se compõe com o meu de maneira que possamos formar “um conjunto de potência superior”.³⁶

É preciso, no entanto não confundir a maneira como as noções comuns são apresentadas na *Ética* e como são formadas em nossas experiências. Espinosa considera conceitos supostamente dados e parte das explicações mais gerais para as menos gerais. Esta, no entanto, é uma “ordem de aplicação” que procura ser o mais clara possível, ao passo que a “ordem de formação”³⁷ é completamente diferente. Uma noção comum pode dizer sobre o que há de *comum* entre dois corpos, como por exemplo, em uma relação amorosa. Como também pode dizer algo sobre vários corpos que têm em comum, por exemplo, as relações de movimento e de repouso. Neste ponto, percebemos porque Deleuze definiu a utilização do termo comum como “um aspecto muito minucioso da filosofia de Espinosa”.³⁸ Afirmar que este tipo de ideia diz respeito ao que há de comum entre os corpos quer dizer que só podemos formar uma noção comum sobre as relações de corpos que se compõem. Ora, vimos que quando meu corpo se encontra com outro corpo cujas relações características convêm com as minhas relações características ou parte delas, sou afetado de alegria e minha força existir e minha potência de agir são aumentadas. O que Deleuze e Espinosa estão dizendo é que “a tristeza não torna ninguém inteligente”.³⁹

Este ponto da filosofia de Espinosa nos parece de tal modo consistente que nos permite não adentrarmos por questionamentos que supostamente nos diriam algo sobre o falso valor da tristeza para o pensamento. Que sejamos afetados de tristeza, que nos encontremos com corpos que decomponham parte de nossas relações características e diminuam nossa força de existir seja inevitável, não cria em nós a necessidade de encontrar um significado maior na tristeza e menos ainda de dar a ela o poder de nos fazer pensar mais efetivamente⁴⁰. Deleuze nos diz que existe em Espinosa uma “filosofia da ‘vida’”, uma filosofia que denuncia “tudo o que nos separa da vida” e reforça

³⁶ DELEUZE, 1981, p. 127. DELEUZE, 2002, p. 98.

³⁷ DELEUZE, 1981, p. 128. DELEUZE, 2002, p. 99.

³⁸ Aula de 24/01/1978.

³⁹ Aula de 24/01/1978.

⁴⁰ A este respeito cf. *Ética*, III, proposição 11: “*Se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente*”.

a importância da denúncia das paixões tristes nessa filosofia prática, pois “os poderes tem necessidade de que os sujeitos sejam tristes”.⁴¹ Uma alegria, ao contrário, nos lança para um mundo que não é acessível por meio das tristezas, visto que quando estamos alegres e nossa potência é aumentada, existe algo de comum que nos induz a formar uma ideia do tipo noção e compreender as causas do que nos está acontecendo:

Nesse sentido, a alegria torna-se inteligente. Sentimos que isso é uma questão estranha porque, método geométrico ou não, tudo concorda, ele pode demonstrá-lo, porém há um apelo evidente a uma espécie de experiência vivida. Há um apelo evidente a uma maneira de perceber e também a uma maneira de viver (...). Os afetos de alegria são como se estivéssemos em um trampolim, eles nos fazem passar através de qualquer coisa que nós nunca passaríamos se somente houvesse tristezas. Ele nos solicita a formar a ideia do que é comum ao corpo afetante e ao corpo afetado. Isso pode falhar, porém pode lograr-se e eu fico inteligente.⁴²

Neste sentido, além da distinção entre ação e paixão,⁴³ é necessário também distinguir dois tipos de paixão, visto que, embora uma paixão nos separe de nossa potência de agir, a alegria acontece quando encontramos um corpo cujas relações se compõem com a nossa, cuja potência se adiciona à nossa, aumentando nossa própria potência, isto é, nos aproximando de nossa potência de agir⁴⁴. A alegria, portanto, é uma paixão na medida em que tem causa exterior, mas o passo da tristeza para a alegria (passo devido à mudança na composição de relações) foi decisivo, pois, com essa alegria,

⁴¹ Aula de 24/01/1978.

⁴² DELEUZE, aula de 24 de janeiro de 1978.

⁴³ Cf. *Ética*, III, Definições, 2, “*Digo que agimos quando, em nós ou fora de nós, sucede algo de que somos a causa adequada, isto é (pela def. prec.), quando de nossa natureza se segue, em nós ou fora de nós, algo que pode ser compreendido clara e distintamente por ela só. Digo, ao contrário, que padecemos quando, em nós, sucede algo, ou quando de nossa natureza se segue algo de que não somos causa senão parcial.*”, e tb. *Ética*, III, Definições, Explicação: “Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão.”

⁴⁴ Cf. *Ética*, V, prop. 3: “Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta”.

ficamos mais próximos “do ponto de conversão, do ponto de transmutação que nos tornará senhores dela e, por isso, dignos de ação, de alegrias ativas”.⁴⁵

A questão, então, é saber fazer a seleção dos afetos. Se perguntarmos “*como* chegamos a formar um conceito”, veremos que as ideias-noções não se formam sem os signos e os afetos, e que são eles que nos dão o “impulso necessário” para passarmos dos efeitos às causas. É “no encontro ao acaso entre os corpos” que podemos realizar uma “*seleção*” dos “afetos passionais” e das “ideias de que eles dependem”, de modo a “liberar alegrias” e “repelir as tristezas”. Acontece, porém, que os conceitos e noções comuns não estão prontos, já criados em algum lugar, apenas esperando para serem descobertos. É preciso criá-los, sempre e em “situações locais”, pois não existe “nenhuma boa fórmula para o homem em geral”.⁴⁶

Neste ponto, é importante destacarmos que Espinosa “não pensa como um racionalista”. Não basta, diz Deleuze, termos uma ideia adequada para termos todas as outras, pois “ser razoável, ou prudente, é um problema de devir, o que muda singularmente o conteúdo do conceito de razão”.⁴⁷ Podemos novamente recorrer ao Glossário, e veremos, na definição de noção comum, que compreenderemos a definição de “Razão” no sentido em que a concebe Espinosa demonstrando que “o homem não nasce razoável, mas como ele vem a sê-lo”. Vejamos:

1º) um esforço para selecionar e organizar os bons encontros, a saber, os encontros dos modos que se compõem conosco e inspira-nos paixões alegres (sentimentos que convêm com a razão); 2º) a percepção e compreensão das noções comuns, isto é, das relações que entram nessa composição, de onde se deduzem outras relações (raciocínio) e a partir das quais se experimentam novos sentimentos, desta vez ativos (sentimentos que nascem da razão).⁴⁸

É deste ponto de vista que dizíamos anteriormente nos parecer necessário questionar de forma mais exigente a crítica apresentada por

⁴⁵ DELEUZE, 1981, p. 41. DELEUZE, 2002, p. 33-34. Cf. também, Ética, III, definição geral dos sentimentos.

⁴⁶ Aula de 24/01/1978.

⁴⁷ Aula de 24/01/1978.

⁴⁸ DELEUZE, 1981, p. 128; 2002, p. 100.

Lacroix em seu terceiro capítulo, quando o autor coloca o “eu sinto” do *Homo sentiens* em oposição direta ao “eu penso” e a intelectualidade do *cogito* cartesiano. É claro que a afirmação do corpo e dos afetos traz novos elementos e questiona a própria ideia do método, questionando também o papel e o lugar adquirido pela consciência na sociedade ocidental. Nos estudos deleuzeanos com Nietzsche e Espinosa, podemos encontrar a chamada tríplice denúncia operada pelo filósofo em meio a estes bons encontros. Ao denunciar a consciência em proveito do pensamento, os valores morais em proveito de uma ética estabelecida nos encontros e também as paixões tristes em proveito da alegria, Deleuze opera uma filosofia prática que afirma o corpo e sua potência no exercício do próprio pensamento. O que em nossa pesquisa de mestrado chamamos de uma filosofia do corpo, funciona neste sentido de afirmar a importância de um estar atento à experiência para pensarmos os modos de existência e também o próprio fazer filosófico, pois esta atenção ao corpo é imprescindível ao exercício do pensamento, e da própria filosofia enquanto disciplina decisivamente definida como “conhecimento por puros conceitos”.⁴⁹ Afirmamos que uma atenção especial é fundamental, pois pensar por conceitos não pode significar, de forma alguma, julgar ou avaliar os problemas que estão em jogo a partir de modelos pré-concebidos ou a partir do próprio campo perceptivo. Ao contrário, o conhecimento por puros conceitos cria novas maneiras de perceber o estado de coisas, e não somente de perceber, pois como vimos anteriormente, trata-se também de um sentir. Porém, é preciso deixar claro que se trata de um sentir fundamental, ou seja, trata-se de afetos, trata-se de um sentir de outro modo, um sentir capaz de nos lançar a novas experiências e de imprimir uma “necessidade” no pensar. A questão é saber fazer a “seleção”, pois como diz Deleuze, “não desaparecerão as ideias inadequadas e os afetos passionais, isto é, os signos, nem as tristezas inevitáveis”.⁵⁰ A questão é saber “tomar uma alegria como ponto de partida local”, sentir que “ela nos concerne verdadeiramente”, e então servirmo-nos do “trampolim” para formar uma noção comum.

Poderíamos, então, perguntar sobre o que é proposto por tal “afirmação da alegria”, e veremos que não existe nesta filosofia espaço para um culto ao que talvez possamos chamar de euforia. Deleuze diz que é necessário que

⁴⁹ DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15.

⁵⁰ DELEUZE, 1993, p. 180; DELEUZE, 1997, p. 163.

a alegria nos concirna “verdadeiramente” e alerta de que “tudo que excede nosso poder de ser afetado é feio”, sugerindo, assim, “viver nas bordas”, no “limite alegre” de nosso “próprio poder de ser afetado”.⁵¹ E como se trata sempre de relações, de composição ou de decomposição, não existe uma regra ou uma fórmula que exista para todos de igual maneira. Por isso é uma questão de estar atento à experiência e de buscar maneiras de viver que aumentem nossa potência, pois as relações mudam constantemente, mesmo para um mesmo indivíduo ao longo de sua própria existência. Nosso poder de ser afetado não é o mesmo na infância e na velhice, e nesse sentido, é uma questão de como viver.

Uma ou várias alegrias?

Na segunda parte de seu livro, Lacroix retoma a distinção entre emoção e sentimento proposta no início de seu trabalho e afirma que a forma como grande parte de nós tem vivido e buscado estar sempre em contato com nossas emoções, sermos abalados por emoções fortes, como o homem contemporâneo atrelou o valor de sua existência à sua capacidade de se emocionar, é um perigo e um engano na medida em que nos torna egoístas, voltados apenas a um mundo interno que não é aquele do pensamento e que, mesmo por isso, não favorece a vida em sociedade e a busca por valores coletivos. Como resposta a esta crítica, o autor nos propõem um retorno, não ao homem que se pretende exclusivamente racional, que nega e reprime sua parte emocional, mas a um modo de vida mais contemplativo, em que o homem se pensa como construção individual e coletiva, e para isso a grande chave, segundo Lacroix, seria um retorno ao sentimento em oposição à emoção que agora conhecemos.

Como dissemos no início deste texto, esta distinção entre emoção e sentimento, embora possa ser encontrada e estudada com seriedade também em obras de outros autores,⁵² não é nosso ponto de atração. A questão que se impõem, em nosso caso, é aprender a fazer a seleção dos afetos, aumen-

⁵¹ Aula de 24/01/1978.

⁵² Michel Lacroix explica em nota que seguiu esta divisão a partir de suas leituras dos trabalhos de Pierre Janet, e traça um paralelo entre esta distinção e aquela proposta por Antonio Damasio entre emoção-explosão e emoção ondulação.

tando a cada encontro nossa potência, tendo ideias adequadas e compondo nossas relações com relações que favoreçam as nossas próprias relações características, que se somem a elas, vivendo em meio a alegrias mais do que a tristezas.

Nesse sentido, podemos dizer que ao invés de um retorno ao sentimento e da valorização da distinção entre sentimento e emoção, seria interessante propor um critério mais exigente no que se refere ao saber distinguir diferentes tipos de alegria, pois como vimos com Deleuze, para funcionar como um trampolim capaz de nos tornar inteligentes é preciso que a alegria nos convenha verdadeiramente. E o que isto, efetivamente, quer dizer? Qual critério poderia ser este? Nas palavras de Deleuze, “seria necessário dizer, sim, o que é importante numa vida”.⁵³

Este critério, com efeito, nos permitiria distinguir, nos encontros, o que se relaciona as minhas partes intensivas daquilo que me remete às minhas partes extensivas. Nesta aula de 17 de março de 1981, Deleuze está trabalhando com a noção espinosista das três camadas ou dimensões da individualidade,⁵⁴ que se relacionam diretamente com os tipos de ideias e gêneros do conhecimento dos quais falávamos anteriormente. O terceiro tipo de ideias, os *perceptos* ou *Essências*, corresponde ao terceiro gênero do conhecimento, aquele que nos faz conhecer a essência singular de cada indivíduo, quer dizer, seu grau de potência. Estamos falando de intensidades, de limiares de intensidade que variam ao longo de uma vida. Por isso afirmamos, em companhia de Deleuze, que a questão é saber viver nas bordas, nos limites de seu próprio poder de ser afetado. É preciso saber de que cada corpo é capaz, qual seu poder de ser afetado, em quais relações tem esse poder aumentado ou em quais outros sua força de existir é diminuída. Podemos, então, retomar as perguntas de Lacroix a partir de um outro ponto de vista e inquirir nossas maneiras de viver atuais. As alegrias que nos são vendidas e que muitas vezes são mesmo buscadas por nós como saídas, são alegrias que nos convém verdadeiramente? São frutos de encontros que aumentam a nossa potência de agir? São forças que provocam nosso pensamento, tornando-o mais efetivo e potente? Os encontros que temos vivido e valorizado remetem às partes intensivas de nós mesmos?

⁵³ Aula de 17/03/1981.

⁵⁴ A este respeito cf. as aulas de 10 e 17/03/1981.

Outro ponto da crítica de Lacroix talvez possa indicar um outro critério capaz de nos ajudar a fazer as seleções. No capítulo 7 de sua obra, o autor diz que esta busca constante por emoções fortes nos tem afastado da vida coletiva e propõem uma outra forma de nos relacionarmos a partir do que nomeia por disponibilidade e admiração.

Lemos, ao longo da terceira parte de *O culto da emoção*, as indicações acerca do que o autor apresenta a seus leitores como “o bom uso da emoção”. O remédio para uma reeducação de “nossa sensibilidade adoecida”, segundo Lacroix, “implica uma dupla exigência de qualidade, do lado do sujeito e do lado do objeto”⁵⁵ e as chaves que nos permitiriam operar estas exigências seriam as “virtudes” da “disponibilidade” e da “admiração”.⁵⁶

Para definir o que chama de disponibilidade, o autor busca na literatura do século XX, exemplos que o ajudem a delimitar os contornos de tal atitude perante o mundo e que se abre como alternativa aos “homens do século XXI”, propondo, em companhia da filósofa Simone Weil, uma “moral da atenção”:

Já não se trata de transformar o mundo pela vontade, mas de “deixar existirem” os seres e as coisas, concedendo-lhes nossa atenção e tornando leve a nossa presença junto a eles.⁵⁷

Tal postura implicaria “tornar mais lento o ritmo da vida”, estendendo, ampliando e conferindo “densidade ao presente”, bem como uma postura de “desinteresse”, desfazendo-nos das “finalidades utilitárias” da vida cotidiana. Desta maneira, segundo o autor, podemos ser “acolhedores frente ao mundo e vibrarmos de maneira contemplativa”.⁵⁸

Este ponto nos coloca em meio a ressonâncias com os escritos deleuzeanos. Por um lado, a disponibilidade nos remete a um estar à espreita dos encontros, nos colocar em relação com o fora, com aquilo capaz de provocar a necessidade do próprio ato de pensar. Trata-se do que falávamos antes de um estar atento à experiência e ao que se passa nos encontros. Por outro lado, podemos questionar a concepção de “utilidade” e trabalhar, não com o abandono total da ideia, como parece propor Lacroix, mas com uma

⁵⁵ LACROIX, 2006, p. 161.

⁵⁶ LACROIX, 2006, p. 162.

⁵⁷ LACROIX, 2006, p. 164.

⁵⁸ LACROIX, 2006, p. 166-167.

seleção como aquela proposta por Espinosa em que se trata de reconhecer o que é útil para a própria vida:

É útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou que o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso.⁵⁹

Trata-se, neste sentido, de um estar atento à experiência de modo a buscar entender nosso poder de ser afetado, de buscar estar em meio a relações que favoreçam minhas relações características, que aumentem minha potência no sentido de me colocar cada vez mais em condições de ter ideias adequadas e de ser capaz de agir. Trata-se de afirmar a potência do encontro, do fora, no exercício do próprio pensamento.

A segunda virtude que operaria como remédio aos distúrbios de nossa sensibilidade, seria, segundo Lacroix, a admiração, esta “mescla de emoção e virtude” que nos permitiria selecionar a que tipo de coisas devemos estar disponíveis, na medida em que existem “objetos que nos elevam, enquanto outros nos degradam”⁶⁰. Neste sentido, sugere um “retorno à admiração” em consonância com Descartes e sua definição de “um impulso para aquilo que nos ultrapassa”⁶¹ e apresenta como critério estarmos abertos a objetos que despertem nossa admiração, quer dizer, aquilo que “nos tira do prumo”, que nos faz “subordinar-se respeitosamente àquilo que é superior”.⁶²

Esta proposta parece alinhar-se com o que dizíamos anteriormente a respeito de guiarmo-nos, nos encontros, pela pergunta sobre o que é importante numa vida, quer dizer, de buscar estar em meio a coisas que remetam à parte intensiva de mim mesma mais do que a coisas que remetam simplesmente às minhas partes extensivas. Valorar os bons encontros e buscar alegrias que me convenham verdadeiramente, que façam pensar mais efetivamente. Neste sentido, podemos dizer que o exercício do próprio pensamento opera como

⁵⁹ Ética, IV, prop. 38.

⁶⁰ LACROIX, 2006, p. 185.

⁶¹ Nota do autor: *Les passions de l'âme* (artigo 53), in Bibliothèque de la Pléiade, p. 723.

⁶² LACROIX, 2006, p. 187.

critério exigente e efetivo, e talvez possamos dizer, mais prudente que o da admiração, pois este critério da intensidade, este perguntar pela variação de potência, nos permite escapar das armadilhas do transcendente. A intensidade como critério nos lança à imanência e nos coloca em meio a uma ética que funciona por “diferença qualitativa dos modos de existência”,⁶³ e não por definições morais e estanques que determinam os valores de Bem e de Mal. Trata-se de saber do que cada um é capaz e não de determinar deveres. É uma questão de composição e não de juízo.

Este último ponto nos lança ainda uma última, mas não menos importante indagação, a saber, sobre os perigos que podem existir neste regime de composição, na medida em que se trata sempre de relações, quer dizer, na medida em que compor uma relação pode significar decompor outra. Como não cair na armadilha de um individualismo extremo em que supostamente vale tudo para aumentar minha potência de agir?

Esta pergunta nos coloca em meio a um ponto muito importante da filosofia de Espinosa, enredada na própria construção de sua Ética. Que não exista Bem e Mal como valores transcendentais e imutáveis não significa que não existe o bom e o ruim nas relações. Posso dizer que é bom aquilo que se compõem com minha relação característica ou parte dela, e ruim aquilo que decompõem parte das minhas relações, ou mesmo em último caso, que decompõem minha própria relação característica, levando meu corpo a entrar em outras relações que não mais aquelas que me definem como indivíduo atualmente. Pode acontecer que ao compor minhas relações com as relações de outro corpo, seja operada a decomposição de parte de suas relações ou mesmo de toda relação característica de tal corpo. Como, então, avaliar o que é mais ou menos útil à manutenção de minha existência? Se sou afetada de alegria ao compor minhas relações e ter minha força de existir aumentada, isto não implicaria, no entanto, uma diferenciação ética entre os próprios motivos de tal alegria?

No terceiro capítulo de *Espinosa filosofia prática*, Deleuze analisa as correspondências de Espinosa com Blyenbergh, que ficaram conhecidas como “as cartas do mal”, um conjunto de oito cartas em que Espinosa é questionado sobre a “problemática do mal”,⁶⁴ e nas quais podemos encontrar

⁶³ DELEUZE, 2002, p. 29.

⁶⁴ DELEUZE, 2002, p. 37.

uma explicação muito precisa no que se refere ao que podemos tomar como uma necessidade de avaliação. Nas palavras de Espinosa:

A ação de golpear, enquanto fisicamente considerada, e se nos limitamos a observar que o homem levanta o braço, cerra o punho e move, com força, todo o braço para baixo, é uma virtude que se concebe por causa da estrutura do corpo humano. Agora, se um homem, levado pela ira ou pelo ódio, é determinado a cerrar o punho ou a mover o braço, isso ocorre, como mostramos na segunda parte, porque uma só e mesma ação pode estar associada às mais diversas imagens de coisas. Podemos, assim, ser determinados a uma só e mesma ação, tanto por imagens de coisas que concebemos confusamente, quanto por imagens de coisas que concebemos clara e distintamente.⁶⁵

Desta explicação podemos entender, segundo nos mostra Deleuze, que não existe uma determinação única sobre o que seria bom ou ruim, mas que a avaliação é local e pode sempre ser balizada pela pergunta sobre a que tipo de imagem o ato esta associado:

O mau emerge quando esse ato é associado à imagem de uma coisa cuja relação é por isso mesmo decomposta (mato alguém ao espancá-lo). O mesmo ato teria sido bom se estivesse associado à imagem de uma coisa cuja relação seria composta com a sua (por exemplo, bater no ferro).⁶⁶

Isto nos remete às explicações de Espinosa sobre a alegria que resulta de um ato motivado por um sentimento como o ódio,⁶⁷ por exemplo. Lemos em *Espinosa e o problema da expressão*,⁶⁸ que faz parte de nossa natureza o “esforço para perseverar na existência”, quer dizer, buscar aquilo que nos

⁶⁵ Ética, IV, prop. 59, escólio.

⁶⁶ DELEUZE, 2002, p. 42.

⁶⁷ Cf. Ética, III, Definições dos Afetos, 7: “O ódio é uma tristeza acompanhada da ideia de uma causa exterior”.

⁶⁸ DELEUZE, Gilles, *Espinosa e o problema da expressão*, no prelo. Versão gentilmente cedida pelos tradutores.

é útil ou bom,⁶⁹ e que neste sentido esforçamo-nos para afastar ou repelir algo que nos afeta de tristeza, quer dizer, que não se compõe conosco e que diminui nossa potência de agir. Acontece, contudo, que tanto pode ser que este sentimento esteja relacionado a uma ideia confusa, quer dizer, posso tomar o efeito por uma causa e atribuir o afeto não à relação dos corpos em questão, mas à essência mesma da coisa que me afeta, quanto também que somos afetados de tristeza porque nos encontramos com algo que não convém com a nossa natureza. Em qualquer dos casos, faz parte de nossa natureza esforçarmo-nos para afastá-lo de nós:

A mente (pela prop. 13) esforça-se por imaginar aquilo que exclui a existência das coisas que diminuem ou refreiam a potência de agir do corpo, isto é (pelo esc. da mesma prop.), esforça-se por imaginar aquilo que exclui a existência das coisas que odeia. Portanto, a imagem daquilo que exclui a existência da coisa que a mente odeia estimula esse esforço da mente, isto é (pelo esc. da prop. 11), afeta-a de alegria. Quem, portanto, imagina que aquilo que odeia é destruído se alegrará. C.Q.D.⁷⁰

A questão, no entanto, é que essa alegria que resulta de uma tristeza não funciona da mesma maneira que o encadeamento dos próprios afetos de alegria, pois “o sentimento de tristeza não se junta ao desejo que se segue”. Desta “tristeza nasce um desejo que é o ódio” e na medida em que determina nosso esforço por perseverar na existência, ela “envolve alguma coisa da nossa potência de agir”, mas a diminui, pois “a potência da coisa exterior *se subtrai* da nossa”:

O desejo é a própria essência do homem (pela def. 1 dos afetos), isto é, (pela prop.7 da p.3), o esforço pelo qual o homem se esforça por perseverar em seu ser. Por isso, o desejo que surge da alegria é estimulado ou aumentado pelo próprio afeto de alegria (pela def. de alegria, que se pode conferir no esc. da prop. 11 da p.3). Em troca, o

⁶⁹ Cf. Ética, III, prop. 7: “*O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual*”.

⁷⁰ Ética, III, prop. 20, demonstração.

afeto que surge da tristeza é diminuído ou refreado pelo próprio afeto de tristeza (pelo mesmo esc.). Assim, a força do desejo que surge da alegria deve ser definida pela potência humana e, ao mesmo tempo, pela potência da causa exterior, enquanto a força do desejo que surge da tristeza deve ser definida exclusivamente pela potência humana. O primeiro desejo é, portanto, mais forte que o último. C.Q.D.⁷¹

Percebemos, então, que não apenas buscar alegrias faz parte de nossa natureza, assim como afastar a tristeza e as causas de tais tristezas, mas também que as alegrias não são todas equivalentes. É claro que uma alegria é sempre mais potente que uma tristeza, pois ela nos aproxima de nossa potência de agir e nos permite, caso logremos, o salto que nos tornará mais inteligentes, mas além da distinção entre ação e paixão, e também das paixões tristes e alegres, é importante saber distinguir entre diferentes tipos de paixões alegres. É preciso saber quais nos concernem verdadeiramente, isto é, nos colocam em meio a encadeamentos potentes no sentido de ir sempre em direção ao aumento de nosso poder de ser afetado, ao preenchimento deste poder em direção ao seu nível mais alto. Não é uma questão de excesso, mas de viver nas bordas, nos limites, no sentido de sempre ampliá-los.

E para este viver nas bordas, no limite alegre de nosso poder de ser afetado, o critério da intensidade nos parece extremamente potente, pois é ele que nos permite, além de inquirirmos a que parte de nos, intensivas ou extensivas, convém determinada alegria, vivermos na imanência, atentos à experiência e aos combates diários que aí são travados. É preciso, diz Luiz Orlandi,⁷² compreender que Deleuze submete o termo combate a uma “variação conceitual mais exigente” na medida em que, além de ser “marcado exteriormente como combate ‘*contra* o juízo, contra suas instâncias e seus personagens””, possui também, “mais profundamente” um outro aspecto na medida em que “o combate” acontece também “no próprio combatente”. São os “*combates-entre*” que, ao determinar “a composição de forças no combatente”, dão justificativas aos “combates exteriores”, os “*combates-contra*”.

⁷¹ Ética, IV, prop.18, demonstração.

⁷² ORLANDI, 1999, p. 7-17. Utilizamos aqui uma versão eletrônica gentilmente cedida pelo autor.

É possível “dizer que o combate na imanência, num primeiro momento, articula-se em duas dimensões: em extensão e em intensidade”, e que é por meio de um perguntar sobre as forças que “dominam o combate que ocorre em mim enquanto combato tais ou quais intoleráveis externos a mim”, que podemos compreender a importância em se “distinguir o combate contra o Outro e o combate entre Si”⁷³:

A distinção é necessária, tem consequências práticas, porque, enquanto ‘o combate-contra procura destruir ou repelir uma força’, o ‘combate-entre, ao contrário, trata de apossar-se de uma força para fazê-la sua’. Assim, na imanência, minha participação no combate-contra isto ou aquilo será modulada por um complexo cuidado de Si, um cuidado tecido pelas forças a cuja posse me sinto lançado. É que o combate-entre ‘é o processo pelo qual uma força se enriquece ao se apossar de outras forças somando-se a elas num novo conjunto, num devir’.⁷³

Trata-se, portanto, de uma valorização ética e conceitualmente exigente do intensivo. Trata-se de lutar para que os bons encontros preencham a maior parte de nossas existências, mas de maneira que esta luta não signifique apenas combater aquilo que exteriormente me afeta de tristeza, mas também aquilo que em mim mesmo pode favorecer o encadeamento dos afetos de tristeza, como o ódio, a aversão, o escárnio, o medo, o desprezo, a decepção, entre tantos outros cuidadosamente mapeados por Espinosa. É uma luta diária e local em que cabe a cada partícipe buscar saber do que é capaz e qual o seu poder de ser afetado, pois como nos diz Deleuze, é uma batalha “onde os signos afrontam os signos e os afetos se entrechocam com os afetos, para que um pouco de alegria seja salva”.⁷⁴ Trata-se de uma ética dos modos de existência em que as perguntas que se referem a *que tipo de alegria* podem operar como bom critério, pois é preciso “vigiar inclusive em nós mesmos o fascista, e também o suicida e o demente”.⁷⁵

⁷³ ORLANDI, 1999, p. 7-17.

⁷⁴ DELEUZE, 1993, p. 180; DELEUZE, 1997, p. 163.

⁷⁵ DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 29.

Filosofia, educação e criação de modos de existência

Neste ponto nos parece interessante pensar, a partir das leituras expostas acima, quais conexões podemos estabelecer entre esta forma de pensar e fazer filosofia e o campo da educação. Se estamos falando dos encontros que acontecem cotidianamente ao longo de toda uma vida e das relações de composição e de decomposição que neles se passam, de aprender, na experiência, a estabelecer uma espécie de proporção, aumentando as alegrias e diminuindo as tristezas, de buscas ter ideias adequadas que nos permitam entender a causa das coisas de tal modo que isso nos coloque em meio a ações mais do que a paixões, nos parece importante buscar entender de que forma a educação seria uma aliada na construção de outras formas de viver.

Primeiramente, precisamos dizer que a maneira pela qual pensamos e concebemos a educação pode ser definida como ampla no sentido de não estar atrelada exclusivamente a uma concepção específica de escola. A educação, a nosso ver, pode ser pensada como um campo complexo em que somos afetados de inúmeras maneiras e em que somos levados a experimentar as diferentes formas de pensar: científica, filosófica e artística, quer dizer, podemos pensá-la como uma produção em que corpo e pensamento são afetados nos mais variados encontros, com os mais diversos elementos, sejam livros, pessoas ou artes, sejam regras e instituições. E é justamente, como explica Gallo,⁷⁶ nesta zona de indiscernibilidade entre estas grandes formas disciplinadoras do caos que encontramos a potência da educação em seu mais elevado grau.

Um segundo ponto a ser salientado é a forma como concebemos as relações entre a própria filosofia e a educação como áreas de estudo. Lemos em *Deleuze e a Educação*⁷⁷ que existem duas maneiras tradicionais de conceber a filosofia da educação no Brasil: como uma “reflexão sobre os problemas educacionais”⁷⁸ ou “como um dos *fundamentos da educação*”.⁷⁹ Dialogando com conceitos deleuzeanos, Gallo questiona estas duas perspectivas e nos

⁷⁶ Anotações feitas em aula do Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo no dia 30/06/2011 no curso de pós-graduação *História da Filosofia da Educação*, na Faculdade de Educação – UNICAMP.

⁷⁷ GALLO, 2008. FADIGAS, 2003.

⁷⁸ GALLO, 2008, p. 65.

⁷⁹ GALLO, 2008, p. 66.

apresenta uma outra proposta: estudar e fazer filosofia na educação, quer dizer, criar e deslocar conceitos para responder a problemas impostos pelo plano de consistência da própria Educação.

Não se trata, portanto, de *refletir sobre* problemas educacionais, pois, nestes termos, partimos de uma visão que outorga à atividade filosófica de “criação de conceitos”⁸⁰ um poder invasivo relativamente a outros domínios. Tocado por problemas educacionais, o filósofo pode vir a criar conceitos que entrem em ressonância com maneiras de pensar esses problemas, embora, prioritariamente, sejam conceitos que participam de uma exoconsistência⁸¹ com outros conceitos de sua filosofia. Do mesmo modo, se déssemos à filosofia da educação a tarefa de definir as “bases sobre as quais um processo educativo deva se sustentar”, estaríamos retirando toda potência das processualidades educacionais e mantendo os pensadores em educação como repetidores de “velhos conceitos fora de contexto”⁸² que não trazem nada de novo ao campo da educação. Estas duas perspectivas, como podemos ver, empobrecem tanto a filosofia, quanto a educação e transformam a filosofia da educação em solo infértil, terreno de reproduções onde não há espaço para o novo, para criação e nem mesmo para o que há de extraordinário no próprio ato de pensar.

Tomando estes dois pontos acima apresentados como aspectos que conferem um contorno, ainda que trêmulo e passível de contorções e distorções variadas, possível ao nosso campo de estudos, buscamos nos colocar em meio a questões que surgem do próprio campo da educação e pensá-las em conexão com conceitos filosóficos que se coloquem, mesmo que a partir das relações de consistência inerentes ao próprio campo problemático do filósofo em questão, em ressonância com os problemas educacionais que se impõem.

Neste sentido, podemos nos perguntar sobre de que modo esta filosofia que valoriza o encontro como possibilidade concreta de aprendizagem

⁸⁰ DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 17.

⁸¹ “Em segundo lugar, é próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis *nele*: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a *consistência do conceito, sua endo-consistência*. (...). *Mas este tem igualmente uma exo-consistência, com outros conceitos, quando sua criação implica a construção de um ponto sobre o mesmo plano. As zonas e as pontes são as conjunturas do conceito*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 31-32).

⁸² GALLO, 2008, p. 67.

de uma maneira de viver mais ativa, como a afirmação dos afetos e da importância em, na experiência e cotidianamente, saber selecioná-los e aprendendo conseqüentemente a nos colocar em meio mais a alegrias do que a tristezas, pode ser ensinada e praticada em espaços dedicados ao aprendizado também de outras disciplinas, quer dizer, de outras formas de pensar.

Sob este ponto de vista, nos parece fundamental afirmar a importância do ensino de filosofia, não apenas por ser ela uma das três grandes disciplinadoras do caos, como nos diz Deleuze, mas também por nos permitir afirmar a potência do próprio pensamento como potência de vida. O ensino de filosofia, a nosso ver, é importante ferramenta na construção e transformação da própria vida na medida em que nos permite pensar e questionar as conexões existentes entre as diferentes maneiras de viver e as mais diversas maneiras de pensar, ensinado assim, a todos os partícipes envolvidos, o quanto a filosofia é prática.

No caso dos problemas colocados em pauta neste texto, por exemplo, imaginamos a riqueza e potência que poderiam proliferar nas próprias práticas educativas que buscassem, por meio do ensino de filosofia, trabalhar com conceitos de Espinosa e de Deleuze de modo a proporcionar ao aluno o acesso a ferramentas que o coloquem em condições de ser ele mesmo um recriador de seu modo de existir.

Podemos, por exemplo, nos guiar por perguntas que nos coloquem em meio ao próprio processo de aprendizagem do aluno/educando e indagar: Em quais encontros cada aluno tem aumentada a sua potência de agir? Quais forças imprimem sua violência e o forçam a pensar? Quais são seus intercessores? O que afeta seu corpo de tal maneira que todo o seu conjunto corpo/mente se sente abalado, fissurado de tal maneira que a busca por um pensamento se torna necessária? Ou ainda, deslocar estes questionamentos para um outro importante integrante deste coletivo, o professor/educador. Como facilitar o encontro dos alunos com forças que os forcem pensar? Como compor meus próprios afetos para potencializar nosso encontro? Com quais elementos aumento as chances de abrir outros mundos a estes alunos? Como desestabilizar os saberes que se impõem como universais inquestionáveis?

E em meio a este tipo de questionamento, poderíamos também nos perguntar sobre a potência que pode pulsar no próprio conteúdo a ser tra-

balhado. E se, a partir dos encontros que podem acontecer dentro da própria sala de aula, os partícipes se vissem abalados por exigências éticas na forma de compor seus próprios afetos e relações? E se em meio ao estudo dos conceitos aqui apresentados, por exemplo, os partícipes pudessem experimentar que se trata de estar atento à experiência, a espreita do encontro, aberto ao fora de tal modo que a necessidade de se perguntar sobre como modular em *mim mesmo* a variação de potência operada pelos afetos de forma mais exigente se impusesse?

Referências

- DELEUZE, G. *Spinoza – Philosophie pratique*, Paris: Minuit, 1981.
- _____. *Critique et clinique*, Paris: Minuit, 1993.
- _____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. *Espinoza – filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. *Espinoza e o problema da expressão*, no prelo.
- _____. *Cours Vincennes sur Spinoza, 1978-1981*. Disponível em: <www.webdeleuze.com>. Acesso em: 17 Fev. 2014.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- _____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. v.3. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- GALLO, S. *Deleuze & a educação*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FADIGAS, n. *Inverter a educação: de Gilles Deleuze à filosofia da educação*, Portugal: Porto Editora, 2003.
- LACROIX, M. *O culto da emoção*. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ORLANDI, L. B. L. *Combater na imanência*. Texto publicado originalmente como prefácio ao livro de Gilles Deleuze, Péricles e Verdi – A filosofia de François Châtelet. Tradução de Hortência S. Lencastre, Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Data de registro: 24/04/2014

Data de aceite: 16/09/2015

ANGÚSTIA DA INFLUÊNCIA E DESLEITURA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PRAGMATISTA: DEWEY, RORTY E LIPMAN

Anxiety of influence and misreading in Pragmatist's philosophy of education: Dewey, Rorty and Lipman

Angustia de la influencia e lectura errónea en la filosofía de la educación Pragmatista: Dewey, Rorty e Lipman

*Heraldo Aparecido Silva**

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar alguns aspectos da filosofia da educação na tradição pragmatista americana. Além disso, visto que o estudo remete diretamente à questão da influência de Dewey sobre Rorty e Lipman, também faremos uso do revisionismo dialético de Harold Bloom. O princípio central da tese bloomianiana é que as relações revisionárias, ou seja, a influência entre grandes autores sempre ocorre mediante leituras fortes: o cerne dessa desleitura reside no complexo ato crítico de interpretar dialeticamente mediante um processo que envolve a apropriação (revisão), a distorção (desvio) e a correção (redirecionamento) da doutrina original. Finalmente, propomos que, a despeito dos diferentes pontos de vista, encontrados no multifacetário neopragmatismo contemporâneo, as preocupações sociais, políticas e educacionais discutidas amplamente por Dewey que continuam vicejantes e atuais, seja na proposta de Rorty, com sua filosofia literária, seja na proposta de Lipman, com sua filosofia da infância.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Pragmatismo. Desleitura.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor Associado de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Coordenador do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo. *E-mail:* heraldokf@yahoo.com.br

Abstract: The objective of this study is to examine some aspects of educational philosophy in the American pragmatist tradition. Moreover, given that the study refers directly to the question about the influence of Dewey over Rorty and Lipman, we will also use the Harold Bloom's dialectic of revisionism. The main principle of Bloom's thesis is that the revisionist relations, that is, the influence among great authors always occurs by strong readings: the heart of this misreading lies in the complex critical act of interpreting dialectically through a process that involves acquisition (review), distortion (deviation) and correction (redirection) from the original doctrine. Finally, we propose that, despite the different views found in the multifaceted contemporary neo-pragmatism, the social, political and educational concerns widely discussed by Dewey are thriving and current, whether it is in Rorty's proposal with his literary philosophy, or Lipman's proposal with his philosophy of childhood.

Keywords: Philosophy of education. Pragmatism. Misreading.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar algunos aspectos de la filosofía de la educación en la tradición pragmatista americana. Por otra parte, dado que el estudio se refiere directamente a la cuestión de la influencia de Dewey em Rorty en Lipman, también vamos a hacer uso del revisionismo dialéctico de Harold Bloom. El principio central de la tesis bloomianiana es que las relaciones revisionárias, es decir, la influencia de los grandes autores siempre se produce por las lecturas fuertes: el núcleo de esta mala interpretación se encuentra en el complejo acto crítico de interpretar dialécticamente a través de un proceso que implica la apropiación (revisión), la distorsión (desviación) y la corrección (cambio de dirección) de la doctrina original. Por último, se propone que, a pesar de los diferentes puntos de vista que se encuentran en lo multifacético neopragmatismo contemporáneo, el contexto social, político y educativo discutido ampliamente por Dewey todavía está prosperando y corriente, mediante la propuesta de Rorty, con su filosofía literária y mediante la propuesta de Lipman, com su filosofía de la infancia.

Palabras-clave: Filosofía de la educación. Pragmatismo. Lectura errónea.

Introdução

No conto “O Jardim dos Caminhos que se Bifurcam”, o ficcionista argentino Jorge Luis Borges explora as infinitas possibilidades narrativas de um labirinto espaço-temporal que assume a forma de um romance atravessado por multibifurcações: “Acreditava em infinitas séries de tempos, numa rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes, convergentes e paralelos. Essa trama de tempos que se aproximam, se bifurcam, se cortam ou que secularmente se ignoram, abrange todas as possibilidades” (BORGES, 1972, p. 107-108). A proposta de Borges é que sempre podemos retomar e explorar infinitamente as possibilidades que se apresentam explicitamente diante de nós como robustas variantes ou que subrepticamente assumem a forma de erros, inexistências ou fantasmas.

Tal perspectiva é assumida como hipótese de trabalho para explorar uma vertente contemporânea do pragmatismo americano que, conforme acreditamos, num futuro próximo se revestirá de trajes fantasmagóricos na tessitura da historiografia da tradição pragmatista. Trata-se da variante conhecida na contemporaneidade como neopragmatismo. Em linhas gerais, discorreremos acerca das ramificações originadas a partir da recepção e distorção de alguns aspectos das ideias do pragmatista clássico John Dewey na interpretação de Richard Rorty e Mathew Lipman.

Breve histórico da tradição pragmatista

A corrente filosófica do Pragmatismo é nativa dos Estados Unidos da América. Em sua vertente clássica, o pragmatismo é localizado entre meados do século XIX e as duas décadas iniciais do século XX. Em sua vertente contemporânea, o pragmatismo principia a partir da segunda metade do século XX e persiste até os dias atuais.

O divisor histórico e conceitual entre o pragmatismo clássico e o neopragmatismo é o movimento denominado *linguistic turn*. A ocorrência desta virada linguística mudou de tal forma o panorama filosófico mundial que, na própria tradição pragmatista, a noção de experiência cedeu lugar a noção de linguagem como principal objeto de investigação (RORTY, 1997). Assim, o Neopragmatismo, Pragmatismo Contemporâneo, Pragmatismo Linguístico e Pragmatismo Pós-quineano são algumas das principais designações usadas

para se referir ao trabalho de autores cujo referencial teórico, orientação metodológica e propósitos filosóficos se coadunem com aqueles da tradição pragmatista e que, necessariamente, também considerem a contribuição oriunda da filosofia analítica e sua ênfase na linguagem (SILVA, 2012). Talvez a principal contribuição possa ser considerada a mudança de atitude diante dos problemas filosóficos: a filosofia analítica, ao priorizar a análise da linguagem faz com que muitos problemas não sejam resolvidos, mas *dissolvidos*, isto é, sua abordagem transforma muitas questões tradicionais da filosofia em falsos problemas.

No contexto histórico-filosófico que permeia a delimitação temática e metodológica da filosofia analítica da linguagem, o principal fator de mudanças na concepção filosófica contemporânea foi a *virada linguística*. Uma “revolução filosófica”, assim definida por Rorty: “Entenderei por filosofia linguística o ponto de vista segundo o qual os problemas filosóficos podem ser resolvidos (ou dissolvidos), reformando a linguagem ou compreendendo melhor a que usamos no presente” (RORTY, 1997, p. 3). A virada linguística designa, em geral, a transição de um paradigma da consciência para um paradigma da linguagem e encerra uma transposição relevante de campo de estudo: a filosofia parte da área da metafísica e da epistemologia em direção à área da lógica e da filosofia da linguagem. Tal deslocamento implica numa relativa diminuição do interesse filosófico na busca pela fundamentação e legitimidade teórica do conhecimento e, em contrapartida, numa ampliação gradual de pesquisas voltadas para a análise do sentido, da referência e do significado.

Nos Estados Unidos, o pragmatismo não ficou incólume às mudanças ocorridas no cenário filosófico mundial posterior a virada linguística (como denotam a ênfase de Rorty na noção de conversação e de Lipman na noção de diálogo). Neste sentido, é possível dividir a história da tradição pragmatista em três períodos (MURPHY, 1993; RORTY, 2006). O primeiro período, de meados do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, diz respeito ao *nascimento e consolidação* do pragmatismo, principalmente, através de seus fundadores C. S. Peirce (1839-1914), W. James (1842-1910) e J. Dewey (1859-1952), além de outros importantes representantes como G. H. Mead (1863-1931), F. C. S. Schiller (1864-1937) e C. I. Lewis (1883-1964). O segundo período, a partir da década de 1930, é caracterizado como o *declínio* do pragmatismo e coincide com a chegada

dos positivistas lógicos do Círculo de Viena nos EUA, que fugiam da 2ª Guerra Mundial que assolava a Europa. O resultado dessa involuntária aliança, entre o decadente pragmatismo clássico e a ascendente filosofia analítica resultou numa combinação de influências teóricas que ambientou a formação universitária de grandes expoentes filosóficos como W. Quine (1908-2003) e D. Davidson (1917-2003). O contexto para o surgimento do neopragmatismo foi decorrente do posterior declínio do positivismo lógico na América (THAYER, 1973; JAMES, 1979; DE WALL, 2007). Como o pragmatismo clássico em geral, particularmente com Dewey, se notabilizou como uma filosofia da ação, avessa à mera contemplação praticada pela filosofia tradicional, seu estudo sempre esteve atrelado a questões práticas, de natureza política, social e educacional (GARRISON; NEIMAN, 2003). Uma vez que a lacuna social deixada pelo pragmatismo não foi eficazmente preenchida, nem mesmo os méritos do método de análise conceitual da filosofia analítica foram suficientes para eximir os positivistas lógicos (e sua alegada neutralidade científica) das críticas que demandavam responsabilidade social por parte dos filósofos. Tempos depois, essa confluência de fatores culminou no terceiro período, definido como a *renovação* do pragmatismo. À luz da interpretação de R. Rorty (1931-2007), as (inicialmente relutantes) contribuições teóricas de Quine e Davidson, juntamente com idiossincráticas releituras dos pragmatistas pioneiros, resultaram, entre os anos de 1980 e 1990, no neopragmatismo (RORTY, 1991).

Após esta explanação breve e preambular sobre a história da tradição filosófica do pragmatismo, é preciso considerar que se, por um lado, ninguém questiona a presença de Dewey na tradição pragmatista, por outro lado, há muitas controvérsias quanto à filiação de Rorty e de Lipman na referida tradição (MURPHY, 1993; HAACK, 1995; DANIEL, 2000; SILVA, 2009). Como excede o escopo deste trabalho fazer uma análise ampla, exaustiva e minuciosa das relações teóricas entre Dewey, Lipman e Rorty traçaremos nossas considerações em torno de algumas ideias que possam sugerir a qualificação da filosofia lipmaniana de neopragmatismo.

Visto que o estudo remete diretamente à questão da influência de Dewey sobre Lipman e Rorty, utilizarei como principal ferramenta metodológica a desleitura, ou seja, o revisionismo dialético do crítico literário Harold Bloom. Tal atividade revisionista consiste numa versão contemporânea da atividade herética, já que ambas seguem doutrinas até determinado ponto e,

posteriormente, se desviam delas. Desse modo, a diferença reside no fato de a heresia mudar a ênfase da doutrina herdada, ao passo que o revisionismo dialético muda a direção da mesma. Nessa perspectiva, o princípio central da tese bloominiana é que as relações revisionárias, ou seja, a influência entre grandes autores sempre ocorre mediante leituras fortes: o cerne desta desleitura reside no complexo ato crítico de interpretar dialeticamente mediante um processo que envolve a apropriação (revisão), a distorção (desvio) e a correção (redirecionamento) da doutrina original.

A caracterização do revisionismo dialético

Para Bloom, apenas os *poetas fortes* são importantes porque são eles que fazem a história poética “distorcendo a leitura uns dos outros, a fim de abrir para si mesmos um espaço imaginativo” (BLOOM, 2002, p. 55). Tal ato de apropriação é também uma ação revisionista e de desvio. Bloom reduz a seis, o número de movimentos revisionários necessários à compreensão de “como um poeta se desvia de outro” (BLOOM, 2002, p. 61). A esse complexo ato sêxtuplo ele atribui o nome de *desleitura* ou desapropriação. Embora Bloom reconheça que as proporções revisionárias sejam pluralistas e não tenha um número definido, ele considera que *Clinamen*, *Tessera*, *Kenosis*, *Daemonização*, *Askesis* e *Apophrades* são suficientes para demonstrar sua tese de que toda grande obra original e imaginativa é um desvio.

O medo peculiar do poeta, a sua angústia da influência, é que não lhe reste uma obra poética para realizar, que sua voz não seja distinta e relevante e que suas palavras não comuniquem nada que seus antecessores e contemporâneos já tenham dito. Em tal circunstância, o poeta forte é terreno propício para vicejar a angústia da influência e seu movimento contrário, a apropriação. É o sentimento melancólico de “angústia que torna inevitável a apropriação” (BLOOM, 2002, p. 102).

Bloom defende uma noção poética que é bastante permissiva, em virtude da abrangência de sua acepção. Primeiro, ele afirma que tanto o poema quanto a crítica são interpretações distorcidas de outros poemas. A ressalva é que o poema, isto é, a distorção interpretativa poética, encerra uma crítica mais pungente e radical que a própria interpretação crítica poético-literária,

visto que, para ele toda interpretação é uma interpretação distorcida e, portanto “toda crítica é poesia em prosa” (BLOOM, 2002, p. 142).

A ferramenta crucial para a mudança de sentido é o tropo, um desvio retórico. Na redefinição de Bloom, todo tropo é uma interpretação que constitui “*um erro proposital*” de leitura, “um tipo de falsificação” de escrita, “um engano” deliberadamente praticado pelo poeta forte contra seu modelo poético (BLOOM, 2003, p. 107).

Na concepção literária de Bloom, a tradição é concebida como um “desenvolvimento dialético” através de um “jogo de repetição e descontinuidade” (BLOOM, 2003, p. 47-49). Posteriormente, Bloom ainda completa sua definição com a sentença de que a tradição é “o contraste entre inspirações rivais” (BLOOM, 2003, p. 77). Em linhas gerais, a tradição é concebida como algo dinâmico perpassado pela ideia de conflito, um legado que é parcial ou integralmente revisado, questionado, combatido ou aprimorado tanto por seus adversários quanto por aqueles que defendem a sua continuidade. Como Bloom utiliza o conflito entre as figuras míticas de Laio (pai) e Édipo (filho), para simbolizar a luta mortal entre poetas (precursor e sucessor). Entretanto, na medida em que ele admite que, muitas vezes, as figuras paternas podem ser compostas, assumimos que tal composição pode ter a forma de uma variedade de autores distintos ou mesmo de uma tradição.

Em geral, os neopragmatistas pensam a tradição filosófica como *instrumentos conceituais* dentro de uma espécie de *caixa de ferramentas*. Todavia, alguns destes instrumentos com “prestígio imerecido” continuam sendo usados a despeito de sua ineficácia (RORTY, 1995, p. 9). A partir desta orientação os neopragmatistas podem realizar uma leitura da tradição filosófica na qual se combina (tal como é feito com as ferramentas na solução de problemas específicos) ideias e argumentos de autores que geralmente aparecem apartados (MALACHOWSKY, 2002). Do mesmo modo, eles acreditam que algumas ideias ou concepções deveriam ser abandonadas ou renovadas e também, a despeito dos filósofos que tentam nostalgicamente manter em uso ferramentas obsoletas, outras novas ferramentas devem ser inventadas.

Em seguida, descrevemos os movimentos revisionários em conformidade com a proposta de Bloom (2002; 2003).

Clinamen, o primeiro movimento revisionário, é descrito como apropriação poética: um complexo ato de interpretar criativa e deliberadamente errado, isto é, ler em desacordo com a interpretação considerada mais ou

menos consensual. Bloom sugere que tal atividade revisionista é uma espécie de versão contemporânea da atividade herética, porque ambas seguem doutrinas até certo ponto e depois se desviam delas. A diferença é que a heresia muda a ênfase da doutrina herdada, ao passo que o revisionismo muda a sua direção. O princípio central da tese de Bloom é que a influência poética entre poetas fortes “sempre se dá por uma leitura distorcida do poeta anterior, um ato de correção criativa que é na verdade e necessariamente uma interpretação distorcida” (BLOOM, 2002, p. 80).

Tessera, o segundo movimento revisionário, é definido duplamente como completude e antítese. Isso porque o desvio do jovem poeta encerra, ao mesmo tempo, uma tentativa de completar os pais (o poema original) e também uma oposição a eles, baseada na crença que seu precursor ou precursores não teriam ousado o suficiente. Nesse segundo movimento revisionário, ao mesmo tempo em que o poeta posterior recupera e completa o poema original, ele se opõe ao mesmo, porque a completude proporcionada ao poema original é redutora, distorcida e antitética.

Kenosis, o terceiro movimento revisionário, implica em repetição e descontinuidade, mas posteriormente, admite também o significado de esvaziamento. Para Bloom, o mero prosseguimento verificado entre um poeta precursor e um poeta posterior, impede este último de ser poeta, porque a poesia, compreendida como a busca da descontinuidade, sugere a ideia de seguir, romper e superar. Assim, a descontinuidade do ato de *desfazer* e recriar ideias precursoras constitui um *mecanismo de defesa* que permite a sobrevivência do poeta posterior como poeta. Dito isso, merece destaque a ideia segundo a qual, a *defesa* do poeta jovem é feita através de uma tentativa de remover o precursor de seu contexto. Tal defesa ocorre como um esvaziamento, no sentido de minar a força do poeta pai ao desfazer e recriar suas ideias.

Daemonização, o quarto movimento revisionário, sugere a interferência de uma entidade intermediária entre as divindades e a humanidade, o *daemon* que, ao auxiliar o jovem poeta forte, num processo cujo resultado é quase a emulação entre poeta anterior e posterior, acirra o gládio contra o poeta forte precursor. O *daemon* nutre o efebo e enfraquece o precursor. Nesse movimento poético, ao contrário dos dois primeiros modos revisionários (*clinamen* e *tessera*) que são tentativas de “corrigir ou completar os mortos”, e de modo similar ao terceiro modo revisionário (*kenosis*), a *daemonização* atua como uma tentativa de reprimir a força do poeta antecessor.

Askesis, o quinto movimento revisionário, é uma *sublimação poética*, uma forma de *purgação* que tem por objetivo atingir um *estado de solidão*. Nessa etapa, a busca pelo estado de isolamento faz com que a desleitura redutora posterior atinja inclusive o próprio trabalho do poeta efebo. Após a conversão daimônica, munido de poder suficiente para combater seu antecessor, o jovem poeta também precisa investir contra si mesmo porque a ascese poética requer sua purificação e isolamento. Essa transformação é necessária para diferenciá-lo tanto do poeta precursor quanto de seus contemporâneos. Na ascese, não há lugar para continuidade ou compartilhamento, daí a purificação pela solidão, isto é, pelo distanciamento solipsista do passado e do presente. O próprio precursor, na visão do poeta posterior, passa a ser louvado por ter sido o que ele (efebo) se tornou. Assim, ele reconhece na alteridade pretérita a possibilidade de superar a si mesmo.

Apophrades, o sexto e último movimento revisionário, encerra a revelação que a própria força daemônica usada pelo poeta posterior para exaurir o precursor, advém dos próprios precursores. A imagem aqui é a de que os mortos retornam para travar o combate final. Todavia, nesse combate derradeiro, se os poetas fortes podem criar um paradoxal e subvertido estilo único em relação aos seus ancestrais, eles também podem enfraquecer se os mortos retornarem incólumes, ou seja, inalterados. Isso significa que se eles, mesmo após terem sido fustigados por desleitura na batalha da apropriação poética, não apresentarem sequer sombras de cicatrizes, isto é, se após todas as más leituras e hipóteses perversas (no sentido de virar para o outro lado, desviar) e criativas feitas pelo poeta posterior, nenhuma dúvida for suscitada nas leituras e interpretações posteriores acerca do poeta ancestral, então, a interpretação canônica (consensual) volta revigorada.

Um exercício de desleitura na tradição pragmatista: Dewey, Rorty e Lipman

Dentre os pragmatistas clássicos, apenas John Dewey logrou longevidade e esteve ativo durante quase toda a primeira metade do século XX. Justamente por isto, ele esteve ciente dos diversos eventos, personalidades e lugares significativos que constituíram boa parte da cultura deste período. Em certo sentido, podemos dizer que o conhecimento da conturbada época de

Dewey é requisito necessário para a compreensão de suas ideias e, também, da repercussão obtida pelas mesmas. Isto porque nos seus trabalhos, a ênfase reside nos aspectos político e social da experiência humana.

Assim, se subtermos os escritos deweyanos ao contexto histórico e cultural específico do período compreendido entre as duas guerras mundiais, poderemos consider-los como uma filosofia social e política, à medida que, entretentes, constituem menos uma análise de outras concepções filosóficas do que uma reação contra determinadas práticas educativas, políticas e sociais de seu tempo. Afinal, como nos adverte o próprio Dewey em 1948, na obra *Reconstrução em filosofia*: “a função primordial da filosofia é a de explorar racionalmente as possibilidades da experiência; especialmente as da experiência humana coletiva” (DEWEY, 1958, p. 130). Como o propósito da obra em questão era fazer uma contraposição entre os velhos problemas filosóficos e os novos, ele explicita sua visão acerca da filosofia tradicional, exarando que “os sistemas [filosóficos] antigos refletem as concepções pré-científicas do mundo natural, a situação pré-tecnológica do mundo da indústria e a situação pré-democrática do mundo político em que suas doutrinas tomaram forma” (DEWEY, 1958, p. 20). Em linhas gerais, podemos afirmar que tais passagens evidenciam a perspectiva de Dewey sobre a filosofia e denotam, na sua reivindicação por um novo exame dos sistemas e problemas filosóficos, a combinação entre o pendor democrático, o historicismo hegeliano e o evolucionismo darwiniano (GARRISON, 1999; RORTY, 1995).

Como veremos posteriormente, essa recorrente necessidade deweyana de atualizar a filosofia com os problemas, inquietações e evoluções de cada época ressoa tanto na filosofia literária de Rorty quanto na filosofia da infância de Lipman que são projetadas como experimentos flexíveis de transformação individual e social no âmbito de paradigma da linguagem. Nessa perspectiva, a importância de coadunarmos o estudo da história da filosofia com o conhecimento de outras áreas, tais como das instituições sociais, da cultura, da religião e da literatura; era justificada porque “tanto a organização biológica quanto a social concorrem para a formação da experiência humana” (DEWEY, 1958, p. 108).

Como Dewey não pensa que a “experiência significa escravização ao passado, à tradição, ao costume”, ele aponta para o progresso moral, científico e político como resultados atingidos (e a serem aprimorados)

mediante a substituição da atitude filosófica meramente contemplativa pela interventora (DEWEY, 1958, p. 109). Em defesa desta ideia, o filósofo pragmatista questiona:

Mas a eliminação desses problemas [metafísicos e epistemológicos] tradicionais não iria permitir que a filosofia se dedicasse a tarefa mais proveitosa e necessária? Não a incitaria a enfrentar os graves defeitos e perturbações sociais e morais de que a humanidade sofre, a concentrar a atenção sobre a maneira de descobrir as causas e a exata natureza desses males e de aclarar mais e mais a noção de melhores possibilidades sociais? Em suma, não se empenharia a filosofia em planejar uma ideia ou um ideal que, ao invés de expressar a noção de um outro mundo ou de algum fim remoto e irrealizável, fosse usado como método de compreensão e correção dos males especificamente sociais? (DEWEY, 1958, p. 130-131).

Assim, na concepção deweyana, se a filosofia abdicasse da sobrecarga na sua tarefa, representada pela “metafísica balofa” e pela “inútil epistemologia”, poderia se dedicar com mais propriedade às disciplinas sociais, morais e educacionais (DEWEY, 1958, p. 131). Isto porque, sustenta Dewey, não devemos “apelar eternamente para decisões pretéritas nem para velhos princípios, no intuito de justificar um curso de ação” (DEWEY, 1958, p. 168). Finalmente, Bernstein defende que em relação a Dewey, é preciso considerar que no “centro de sua visão e interesses filosóficos estão as questões sociais e políticas na comunidade democrática” (BERNSTEIN, 1995, p. 58).

Aqui, nossa hipótese de trabalho principia pela sugestão que a proposta original de Dewey, expressa na obra *Reconstrução em filosofia*, ecoa nas obras de Rorty e Lipman. Em outras palavras, a angústia da influência dos neopragmatistas começa com a *apropriação* (revisão) de alguns elementos da doutrina deweyana por Rorty e Lipman, cujas interpretações inéditas encerram uma *distorção* (desvio) teórica que resulta num amplo apelo em prol de uma *correção* (redirecionamento) da atividade filosófica. Como não há limites específicos acerca do início e fim de cada momento revisionário, apresentaremos tal leitura sem tentar delimitar os três momentos. Em contrapartida, procuraremos evidenciar a complementaridade desses três aspectos no assim chamado exercício de desleitura sobre a tradição pragmatista.

É interessante notar que uma das características da apropriação é ler em desacordo com o consensual, isto é, fazer uma leitura tão criativa a ponto de ser considerada (inicialmente) herética pelos epígonos do precursor deslido. Gouinlock (1995), por exemplo, critica uma distinção encontrada na leitura de Rorty, entre um Dewey *bom* e um Dewey *mau*. Campbell (2009) também faz uma crítica a Rorty ao identificar na sua leitura uma análise seletiva e parcial da obra deweyana, que ele qualifica como um uso rortiano de Dewey. Por sua vez, Daniel (2000), por sua vez, embora faça um estudo abrangente sobre a influência de Dewey sobre Lipman, reluta em apontar os desvios criativos que permitam sustentar a originalidade da filosofia da educação lipmaniana, pois considera tais desvios como detalhes e alega que Lipman segue integralmente o paradigma filosófico-educacional deweyano.

No caso de Rorty, o resultado foi a proposição de uma mudança na arena filosófica que vicejou numa nova forma de se fazer filosofia: a *filosofia como conversação literária*. Utilizo a expressão *conversação literária* para designar minha interpretação da concepção rortiana de filosofia. Tal recurso encerra também uma tentativa de amalgamar as principais acepções e características da filosofia que, nos escritos de Rorty, é referida sob diversificada e cambiante terminologia: “filosofia edificante”, “conversação”, “gênero de literatura”, “literatura”, “filosofia transformadora”, “gênero transitório”, “filosofia conversacional” e “política cultural”.

Em linhas gerais, uma leitura atenta de *A filosofia e o espelho da natureza*, de Rorty, não permite subestimar a relevância das ideias de Dewey na consecução do projeto rortiano de crítica à filosofia tradicional, particularmente quando Rorty, quase no encerramento da referida obra, defende enfaticamente que a filosofia, independentemente de suas históricas mudanças temáticas e metodológicas, não perca de vista os *problemas reais* dos seres humanos. Assim, ao repudiar a restrita e hierarquizada noção de conhecimento em prol da conversação livre e aberta, Rorty sustenta que do “ponto de vista educacional, em oposição ao epistemológico e tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (RORTY, 1990, p. 359). Ele continua:

Uma vez que ‘educação’ soa um pouco vazio demais, e *Bildung* um pouco estrangeiro demais, usarei ‘edificação’ para significar este projeto de encontrar novos, melhores, mais interessantes e mais fecundos

modos de falar. A tentativa de edificar (a nós mesmos ou a outros) pode consistir na atividade hermenêutica de fazer conexões entre nossa própria cultura e alguma cultura exótica ou período histórico, ou entre nossa própria disciplina e outra disciplina que pareça perseguir objetivos incomensuráveis num vocabulário incomensurável. Mas pode, ao invés disso, consistir na atividade ‘poética’ de inventar novos objetivos, novas palavras ou novas disciplinas, seguida, por assim dizer, pelo inverso da hermenêutica: a tentativa de reinterpretar nosso ambiente familiar nos termos não-familiares de nossas novas invenções. Em qualquer caso, a atividade é (apesar da relação etimológica entre as duas palavras) edificante sem ser construtiva – pelo menos se ‘construtivo’ significa o tipo de cooperação na realização de programas de pesquisa que tem lugar no discurso normal. Pois o discurso edificante é *suposto* ser anormal, tirar-nos para fora de nossos velhos eus pelo poder da estranheza, para ajudar-nos a nos tornarmos novos seres (RORTY, 1990, p. 360).

Depois disso, durante quase trinta anos, o próprio Rorty modificou várias vezes sua concepção de filosofia e filósofo, mas sempre manteve essa perspectiva social, educacional e política deweyana. No caso de Rorty, tal viés é identificado na concepção de narrativa como um instrumento poderoso de transformação individual e social. É possível distinguir dois usos narrativos rortyanos: o uso específico, caracterizado pela reconstrução histórica (a narrativa argumentativa ou filosófica) e o uso abrangente, caracterizado pelo redimensionamento de ideias, pessoas, textos, instituições e costumes através da ação de contar histórias (a narrativa ‘*story*’ em seu sentido amplo) reais ou fictícias, pretéritas ou futuristas, utópicas ou distópicas sobre sofrimentos e triunfos em cenários alternativos (outras sociedades, épocas ou culturas).

No caso de Lipman, sua leitura de Dewey resultou numa proposição dentro da arena filosófica, ou seja, a proposta de uma nova área disciplinar, a *filosofia da infância* (KOHAN, 1999). Lipman escreve:

A pergunta, não obstante, persistirá sobre o que há com respeito à infância que a habilita a tornar-se uma área da filosofia. A resposta a essa pergunta parece ser que, para merecer uma filosofia, uma área deveria ser rica o bastante em implicações de modo a contribuir sig-

nificativamente para outras áreas da filosofia. Estudos especializados no campo em questão poderiam ter valor para a metafísica, ou para a lógica, ou para a epistemologia e profissionais nesta. A questão, então, é se a infância preenche este requisito. Parece ser o caso de que desenvolver filosofias da infância assegura a promessa de implicações significativas para a filosofia social, metafísica, filosofia do direito, ética, filosofia da educação e outras áreas filosóficas (LIPMAN, 1990, p. 215-223).

Na filosofia da educação de Lipman, é possível entrever muitos aspectos e temas caros ao pragmatismo, em geral, e à filosofia da educação de Dewey, em particular. Por exemplo, quando Lipman prioriza seu pioneiro programa de filosofia para crianças à atividade investigativa em sala de aula denominada *comunidade de investigação*, é inevitável a menção a Peirce, o fundador do pragmatismo americano. A despeito do nome em comum, a concepção de comunidade de investigação em Peirce e em Lipman guarda pouca semelhança entre si. No primeiro caso, comunidade de investigação diz respeito à atividade científica de um grupo de especialistas adultos. No segundo caso, trata-se de uma atividade investigativa e dialógica, embora diletante, cuja ocorrência se dá prioritariamente na sala de aula com crianças.

O próprio pragmatismo de Peirce foi concebido como um método capaz de elucidar o significado de conceitos obscuros a partir do exame de seus efeitos na conduta humana. Desta forma, o objetivo do pragmatismo seria o de “estabelecer um método de determinação dos significados” para acabar com as controvérsias filosóficas, nas quais os contendores sustentam suas ideias através do uso de palavras idênticas com sentidos distintos ou indefinidos (PEIRCE, 1990, p. 194).

Nessa perspectiva, a relação entre pensamento e ação é formulada, de modo exemplar, na máxima pragmática, segundo a qual, para se “determinar o significado de uma concepção intelectual”, o procedimento a ser adotado consiste em “considerar quais consequência práticas poderiam conceberivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa concepção; e a soma destas consequências constituirá todo o significado da concepção” (PEIRCE, 1990, p. 195).

A definição de crença como hábito de ação desempenha fundamental importância no pragmatismo peirceano. Para Peirce, a ação é norteadada

pela crença. Esta é antecedida pela dúvida, que não fornece qualquer indício, base ou orientação para nossas ações, mas, pelo contrário, é um estado de preocupação, insatisfação e desorientação. O processo através do qual o estado de dúvida é convertido em estado de crença é chamado de inquerito. O único propósito do pensamento, concebido como inquerito, é o estabelecimento da opinião e, conseqüentemente, a cessação da dúvida. A alternância entre o estado de dúvida e o estado de crença é constante. Isto porque uma vez estabelecido um hábito de ação, ao agirmos, estaremos sujeitos ao confronto com uma nova dúvida. A irritação da dúvida, por sua vez, deve estimular o pensamento a desempenhar a sua única função: a produção de crença, que faz reiniciar todo o processo (MURPHY, 1993).

Não podemos esquecer que a concepção de filosofia em Peirce é predominantemente científica. Ele adverte que a “condição infantil da filosofia” no século XIX é decorrente do fato dela ter sido praticada por pessoas “que não se educaram em laboratórios”, que não tem o necessário pendor experimentalista e, “conseqüentemente, não foram estimuladas pelo Eros científico” (PEIRCE, 1998, p. 29).

Em contrapartida, o que muitos consideram como uma inovação original lipmaniana, é justamente a ideia de filosofar com crianças (KOHAN, 2005). Ou seja, a julgar pela expressão pejorativa em que Peirce aplica o termo infantil, podemos presumir que uma das últimas coisas com as quais ele poderia aquiescer seria uma atividade filosófica sendo praticada com e pelas crianças. Assim, quando Lipman sugere a possibilidade de criar comunidades de investigação em salas de aulas, motivadas por novelas filosóficas onde os protagonistas são crianças, sua proposta encerra um *redirecionamento* de alguns elementos teóricos verificados no pragmatismo clássico.

Nessa perspectiva, talvez a influência de maior amplitude na filosofia da educação de Lipman seja a das ideias de Dewey. Ao ler os escritos de Lipman é quase impossível não recordar as obras *How we think?* (1910) e *Democracy and education* (1916) de Dewey. Cabe ressaltar que para o pragmatista clássico, a noção de experiência está estreitamente conectada a noção de educação que, segundo ele, seria “processo de reconstrução, de reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1959, p. 8).

A ideia deweyana de ressignificação da experiência tem lugar de destaque no programa lipmaniano de filosofia para crianças. Para Lipman, visto que as crianças têm um pendor filosófico natural (verificado principalmente na sua aguçada curiosidade, predisposição em emitir opiniões e investigar a razão de ser das coisas), tais habilidades seriam melhor exercitadas se as experiências das crianças reais pudessem ganhar uma nova dimensão ao serem conectadas ao procedimento narrativo e investigativo das crianças fictícias personagens das novelas filosóficas. Aqui, podemos recordar a importância dada por Dewey ao comportamento linguístico, quando ele afirma em *Experiência e natureza* que “entre todas as realizações, a comunicação é a mais notável” (DEWEY, 1980, p. 29). Essa opção de trabalhar com textos temáticos filosóficos voltados para crianças com idades específicas encerra um procedimento pedagógico importante na medida em que, além de relacionar o conteúdo da narrativa com a faixa etária criança, leva em consideração as experiências e conhecimentos específicos da idade infantil, facilitando sua identificação com as referidas personagens. O interessante, a despeito da preocupação didático-pedagógica mencionada, é que a proposta dos programas curriculares lipmanianos de filosofia para crianças abarca um universo temático tão amplo que contempla questões éticas, epistemológicas, estéticas, lógicas, metafísicas (LIPMAN, 1990; LORIERI, 2004).

Considerações finais

A utilização metafilosófica da desleitura, para compreender as relações teóricas entre o pragmatista Dewey e os neopragmatistas Rorty e Lipman, prioriza a noção de influência. Na teoria poética bloomianiana, tal noção é investigada em seis momentos inter-relacionados, caracterizados como um sistema que oscila entre as críticas ao passado e as alusões futuras. Essa redução é autorizada pela própria estrutura da desleitura que atua em pares: nos dois primeiros movimentos *clinamen* e *tessera*, o ato principal é o de rever (a apropriação); nos dois movimentos intermediários *kenosis* e *daimonização*, o ato principal é o de reestimar (a distorção) e, nos dois últimos movimentos (*askesis* e *apophrades*), o ato principal é o de redirecionar (a correção).

Na desleitura de Bloom, a ideia de reducionismo remete a noção de apropriação, compreendida na sua teoria poética como equivalente a uma

interpretação distorcida radical que denuncia a obra do precursor como uma idealização excessiva que, portanto, urge ser corrigida. Uma vez que todos os seis modos revisionários da desleitura são reducionistas em relação aos precursores, tanto a redescrição rortyana quanto a inovação lipmaniana, necessariamente, mantém essa característica. Em linhas gerais, Rorty e Lipman realizam um giro narrativo ao conceberem suas novas ramificações filosóficas. Assim, tanto na proposta rortyana quanto na lipmaniana, resguardadas as devidas diferenças conceituais, reconhecem-se distintamente a influência deweyana e um redirecionamento da filosofia para o campo da narrativa.

Finalmente, propomos que, a despeito dos diferentes pontos de vista encontrados no multifacetário neopragmatismo contemporâneo, as preocupações sociais, políticas e educacionais discutidas amplamente por Dewey continuam vicejantes e atuais, seja na proposta de Rorty, na sua filosofia como conversação literária, seja na proposta de Lipman, com sua filosofia da infância. Em suma, parafraseando Bloom, podemos afirmar que Rorty e Lipman são poetas fortes sob a sombra da influência de Dewey.

Referências

BERNSTEIN, R. American Pragmatism: the conflict of narratives. In: SAATKAMP Jr., H. J. (Ed.). *Rorty & pragmatism: The Philosopher Responds to his Critics*. Nashville/London: Vanderbilt University Press, 1995, p. 54-67.

_____. Pragmatism, pluralism, and the healing of wounds. In: MENAND, L. (Ed.). *Pragmatism*. New York: Vintage, 1997, p. 382-401.

BLOOM, H. *A angústia da influência*. 2. ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_____. *Um mapa da desleitura*. 2. ed. Tradução de Thelma M. Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

BORGES, J. L. *Ficções*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

CAMPBELL, J. O uso rortyano de Dewey. Tradução de Heraldo Aparecido Silva. *Redescições*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 1-17, 2009.

DANIEL, M-F. *A filosofia e as crianças*. Tradução de Luciano V. Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DE WALL, C. *Sobre pragmatismo*. Tradução de Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

DEWEY, J. *Reconstrução em filosofia*. 2. ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Como pensamos*. Tradução de Haidee de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Experiência e natureza* (capítulos I e V). Tradução de Murilo O. R. Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 1-52.

GARRISON, J.; NEIMAN, A. Pragmatism and education. In: BLAKE, n. ; SMEYERS, p. ; SMITH, R.; STANDISH, p. (Eds.). *The blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 21-37. 
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470996294.ch2>

GOUNLOCK, J. What is the legacy of instrumentalism?: rorty's interpretation of Dewey. In: SAATKAMP Jr., H. J. (Ed.). *Rorty & pragmatism: the philosopher responds to his critics*. Nashville/London: Vanderbilt University Press, 1995, p. 72-90.

HAACK, S. Vulgar pragmatism: an unedifying prospect. In: SAATKAMP Jr., H. J. (Ed.). *Rorty & pragmatism: the philosopher responds to his critics*. Nashville/London: Vanderbilt University Press, 1995, p. 126-147.

JAMES, W. Pragmatismo. In: _____. *Pragmatismo e outros textos*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979a, p. 1-109.

KOHAN, W. O. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, Vozes, 1999.

KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lucia M. S. Kramer. São Paulo: Summus, 1990.

LORIERI, M. A. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MALACHOWSKI, A. *Richard Rorty*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2002.  <http://dx.doi.org/10.4135/9781446263273>

MURPHY, J. *O pragmatismo – de Peirce a Davidson*. Tradução de Jorge Costa. Porto: ASA, 1993.

PEIRCE, C. S. De pragmatismo e pragmaticismo. In: _____. *Semiótica*. 2. ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1990, p. 191-299.

_____. Philosophy and the conduct of life. In: HOUSER, n. (Ed.). *The essential Peirce: selected philosophical writings*. v. 2. Bloomington: Indiana University Press, 1998. p.27-41.

RORTY, R. *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Blackwell, 1990.

RORTY, R. Pragmatismo. In: CARRILHO, M. M. (Org.). *Dicionário do pensamento contemporâneo*. Lisboa: Dom Quixote, 1991, p. 265-277.

_____. Philosophy and the future. In: SAATKAMP Jr., H. J. (Ed.). *Rorty & pragmatism: the philosopher responds to his critics*. Nashville/London: Vanderbilt University Press, 1995, p. 197-205.

_____. *The linguistic turn: recent essays on philosophical method*. Chicago & London: University of Chicago Press, 1997.

_____. Uma visão pragmatista da filosofia analítica contemporânea. Tradução de Heraldo Aparecido Silva. In: RORTY, R.; GHIRALDELLI JR, p. *Ensaio pragmatistas: sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 105-125.

SILVA, H. A. Pragmatismo e neopragmatismo: narrativas pluralistas e conflitantes. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 17-50, 2009.

_____. A filosofia da educação de Richard Rorty: epistemologia, conversação, narrativas e as funções da educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 509-526, 2012.

THAYER, H. S. *Meaning and action: a study of american pragmatism*. New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1973.

Data de registro: 04/11/2014

Data de aceite: 15/07/2015

O CONCEITO DE SAÚDE NO LIVRO IV DA *REPÚBLICA*: PLATÃO CONTRA OS HIPOCRÁTICOS?

The concept of health in *Republic* book iv: Plato against the hippocratic?

El concepto de salud en la *República*: libro iv: Platón contra los hipocráticos?

*Sussumo Matsui**
*Gabriele Cornelli***

Resumo: O conceito de saúde trabalhado por Platão no Livro IV da *República* tem sido mal interpretado ao longo dos séculos. Para entender melhor quais seriam as colocações de Platão, é necessário entender e dialogar com o *background* da sua época. No caso do conceito de saúde é necessário um diálogo com a medicina hipocrática. Existe uma relação entre o conceito de justiça e saúde que não faz jus ao que está escrito. Platão, um hábil escultor de textos, faz um paralelo entre a alma e a cidade para descobrir o que é justiça e depois aplica ao indivíduo. Finda esta empresa, ele começa a delinear o que são atos de justiça. Tais atos são comparados com a saúde corporal. Isto é uma preparação para o discurso sobre os tipos de governo. Parece que o conceito de saúde não é o mesmo que encontramos desde Alcmeon até os hipocráticos, pois a temática da saúde se encontra em consonância com suas noções de política.

Palavras-chave: Saúde. Política. Justiça. Alma. Corpo. Hipocráticos.

* Mestre em Filosofia Antiga (Universidade de Brasília). Doutorando em Estudos Clássicos (Universidade de Coimbra). *E-mail:* flaviaesussumo@gmail.com

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), e Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Coordenador da Cátedra UNESCO Archa da Universidade de Brasília e Presidente da International Plato Society. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* gabriele.cornelli@gmail.com

Abstract: The concept of health worked by Plato in Book IV of the *Republic* has been misunderstood for centuries. To better understand what are the statements of Plato, it is necessary to understand his background. In the case of health concept a dialogue with the Hippocratic medicine is needed. There is a relationship between the concept of justice and health unflattering to what is written. Plato, a skilled sculptor, texts draws a parallel between the soul and the city to find out what is justice and then applies to the individual soul. End this enterprise; it begins to outline what are acts of justice. Such acts are compared with bodily health. This is a preparation for the speech about the types of government. It seems that the concept of health is not the same, as we find from Alcmeon to the Hippocratic, because the health issue is in line with its policy notions.

Keywords: Health. Politics. Justice. Soul. Body. Hippocratic.

Resumen: El concepto de salud trabajado por Platón en el libro IV de la República ha sido mal entendido largo de los siglos. Para entender mejor lo que sería la colocación de Platón, es necesario entender y dialogar con el background de su tiempo. En el caso del concepto de salud es necesario un diálogo con la medicina hipocrática. Existe una relación entre el concepto de la justicia y salud que no coincide con lo que está escrito. Platón, un experto escultor textos, establece un paralelismo entre el alma y la ciudad para descubrir qué es la justicia y luego aplicar al individuo. Finde esta empresa, comienza a esbozar lo que son actos de justicia. Tales actos se comparan con la salud corporal. Esta es una preparación para el discurso sobre los tipos de gobierno. Parece que el concepto de salud no es el mismo que encontramos desde Alcmeón a los hipocráticos porque el tema de la salud está en línea con sus nociones de política.

Palavras-clave: Salud. Política. Justicia. Alma. Cuerpo. Hipocráticos.

Introdução

A definição de saúde que encontramos na *República* de Platão foi submetida, ao longo do platonismo, a três leituras diferentes, que influenciaram decisivamente uma correta compreensão da questão. A primeira delas começou com Galeno¹, na famosa afirmação que Platão foi um grande leitor de Hipócrates e seu maior imitador. A segunda teria sido a aceitação que Platão transpôs toda a teoria de Alcmeon de Crotona para suas teses biológicas. Por fim, a terceira leitura deu um salto, quase inconscientemente, do conceito de justiça² ao de saúde, relacionando-os em um sentido de isomorfia e causalidade.

O presente artigo propõe superar a recepção platonista da questão da saúde para voltar ao texto platônico e aos escritos hipocráticos, comparando o texto da *República* com as definições que encontramos nos escritos médicos datados mais ou menos da mesma época.³ Seguimos uma hipótese pela qual os conceitos platônicos parecem representar uma polêmica contra a medicina de seu tempo. Porém, devemos ter cuidado para não cair no erro dos positivistas⁴, crendo que Platão polemizava contra Hipócrates ou contra uma determinada corrente (itálica ou de Cnido).

Depois de uma digressão no interior da discussão sobre a educação dos guardiões, no Livro III, Platão denuncia que a medicina de seu tempo estava em declínio (*R.* 406a). Ele critica o excessivo cuidado da saúde, que tinha se transformado em cuidado da doença (*R.* 407b-c). O contexto deste artigo se desenvolve no Livro IV, na tripartição da alma. Nessa

¹ *PHP* 4.

² Existe um grande debate em torno da justiça em Platão. Não iremos enfrentar este problema, pois a definição textual é suficiente para demonstrar o *analogon* entre justiça e saúde. Para o debate sobre a justiça, ver Irwin (1977, p. 204-216); Keyt (2011, p. 318-32); Kraut (2013, p. 367-97); Vlastos (1968, p. 665-674). Deve-se ter em mente que o conceito de justiça é mais amplo do que o que foi exposto no Livro IV. Segundo Richard Kraut, ele se desenvolve nos demais livros da *República*.

³ Existe muita dúvida na datação, pois este é um trabalho espinhoso e cheio de especulações. Ao falar de uma datação comum entre a *República* e os tratados hipocráticos, temos em mente algo mais geral, ou seja, as obras que circulavam na última metade do século V e na primeira metade do século IV a.C.

⁴ Houve uma discussão sobre a existência de três escolas de medicina rivais na Antiguidade: Cós, Cnido e Itália. Jaeger (2001, p. 1.030-1.031) afirmou que Platão seguia a escola de Cós. Disto decorre que ele estava polemizando contra a escola empírica de Cnido.

passagem, Platão faz duas analogias que estão relacionadas diretamente com o conceito de saúde: o *analogon* entre justiça e a tripartição da alma e o *analogon* entre ações justas e saúde. É necessário investigá-los com cautela para saber se Platão está polemizando com os hipocráticos no campo conceitual.

O *analogon* entre justiça e alma tripartida

Ao voltar para o tema da educação dos guardiões, Adimanto indaga a Sócrates o motivo pelo qual os guardiões, que detêm o governo da cidade, não podem possuir alguma propriedade. Ele pergunta se esse grupo de pessoas não será infeliz. Sócrates responde que o objetivo não é tornar uma só classe muito feliz, mas garantir a felicidade da cidade inteira (419^a-421c). Nesta cidade bela (*kallipolis*) não se deve permitir nem a pobreza nem a riqueza extrema. Pois a primeira engendra o servilismo, a ineficiência e o gosto pela novidade; a segunda engendra o luxo, a preguiça e o gosto pela novidade. É fundamental que haja uma educação pormenorizada (421d-427c).

Estes governantes detêm um “saber governar” (428d) que consiste em uma capacidade prático-política de tomar decisões justas com vistas à vantagem da cidade inteira. A qualidade típica deles é a sabedoria (*sophia*, 429a). A segunda classe de pessoas, a dos guardiões, deve ser dotada de coragem (*andreia*). Uma coragem não é só uma virtude a ser exercida nos campos de batalha, mas é uma fidelidade aos princípios morais estabelecidos pela lei e uma educação apropriada sobre o que deveriam temer (429b-430c). A terceira qualidade (430d-432a), a temperança (*sophrosyne*), deve estar presente em todos os grupos sociais de forma distributiva. A temperança presente na classe dos governantes e guardiões faz com que estes não se transformem em opressores dos súditos. Já no terceiro grupo, a temperança põe limites nos prazeres, no acúmulo de riquezas, no desejo de poder. Por fim, a justiça (*dikaiosyne*) garante que as outras três virtudes (*sophia*, *andreia*, consiste (434a):

a) em reter apenas os bens que nos são próprios. Como já notava Vlastos (1968, p. 667), esta primeira metade do conceito de justiça parece polemizar com o estado de *pleonexia* descrito por Tucídides (5. 105);

b) em exercer a nossa própria função, isto é, respeitar os próprios limites e o próprio papel (*oikeiopragia* 434c). Na gênese da cidade, Sócrates explica a Glauco que a multiplicidade das necessidades reúne em um mesmo local um grande número de associados e auxiliares (369e – 370a), e cada um deve cumprir a sua própria função (*autou prattein*).

Para que a justiça seja plena, Platão não permite a troca de funções e nem a prática de várias atividades (434b-c). É bem provável que ele esteja criticando a pressuposta liberdade democrática, que os atenienses tanto se orgulhavam, a qual permitia aos cidadãos uma versatilidade na prática e exercício de várias formas de atividades.⁵ Na *kallipolis*, cada um deveria fazer sua função.

A tripartição funcional do corpo social foi introduzida para superar a cisão econômica entre ricos e pobres, que condenaria a cidade a um conflito perpétuo. Então, a função da justiça seria garantir a felicidade coletiva na *oikeiopragia* política dos três grupos. Agora nos resta transferir este modelo para a dimensão individual, segundo o método proposto no início, para investigar se existe algum isomorfismo entre as duas justiças (coletiva e individual).

No indivíduo existe um conflito. Platão constata que a alma se divide em três partes:⁶ racional (*logistikon*), desiderativa (*epithymias*) e irascível (*thymoeidous*). A divisão é análoga aos grupos da cidade, pois cabe à parte racional, comandar; à irascível, vigiar; e a desiderativa, desejar (434c-441c). Esta última necessita de freio e direção.

Poderíamos representar assim o *analogon*:

CIDADE	Governantes (<i>sophia</i>)	Guardiões (<i>andreia</i>)	Artesãos (<i>sophrosyne</i>)
ALMA	Racional (<i>logistikon</i>)	Irascível (<i>thymoeidous</i>)	Desiderativa (<i>epithymias</i>)

⁵ Cf. *Thuc.* 2. 41.

⁶ A tripartição da alma é discutida em Robinson (2007, p. 78-85), Santos (2009, p. 71-80), Miller (2011, p. 261-275).

Se há uma isomorfia entre os três elementos então, o conceito de justiça que foi aplicado à cidade também pode ser aplicado ao indivíduo. Contudo, Vegetti (2011, p. 61-62) assinala que muita dificuldade hermenêutica vem da aceitação que a forma política, em termos de força e poder, é *completamente* isomórfica ao conflito intrapsíquico. Platão mesmo reconhece as dificuldades, dizendo que com os métodos utilizados na discussão, não o levará jamais a atingir rigorosamente o fim proposto (435c-d). Ele continua dizendo que o método bastava para a presente circunstância e que haveria um caminho mais longo e demorado.

O *analogon* entre ações justas e a saúde

Estabelecido o conceito de justiça, Sócrates pergunta sobre o conceito de atos de justiça. Aqui reside uma grande confusão quando se lê a passagem. Como foi mostrado acima, a justiça na alma é semelhante à justiça na cidade. Até agora a saúde não foi evocada. A partir da passagem 444c, Sócrates constrói outro *analogon* entre ações justas e saúde do corpo:

- Ora, produzir a saúde consiste em dispor, de acordo com a natureza, os elementos do corpo para dominarem ou serem dominados uns pelos outros; a doença, em, contra a natureza, governar ou ser governado um por outro.
- Consiste, sim.
- Portanto, inversamente – produzir a justiça consiste em dispor, de acordo com a natureza, os elementos da alma, para dominarem ou serem dominados uns pelos outros; a injustiça, em contra a natureza, governar ou ser governado um pelo outro (R. 444d).⁷

⁷ Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Orig.: ἔστι δὲ τὸ μὲν ὑγίαιαν ποιεῖν τὰ ἐν τῷ σώματι κατὰ φύσιν καθιστάναί κρατεῖν τε καὶ κρατεῖσθαι ὑπ' ἀλλήλων, τὸ δὲ νόσον παρὰ φύσιν ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι ἄλλο ὑπ' ἄλλου. ἔστι γάρ. οὐκοῦν αὖ, ἔφην, τὸ δικαιοσύνην ἐμποιεῖν τὰ ἐν τῇ ψυχῇ κατὰ φύσιν καθιστάναί κρατεῖν τε καὶ κρατεῖσθαι ὑπ' ἀλλήλων, τὸ δὲ ἀδικίαν παρὰ φύσιν ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι ἄλλο ὑπ' ἄλλου;

O *analogon* pode ser representado da seguinte forma:

Alma	Ações justas	Elementos dominando segundo a natureza
Corpo	Saúde	Elementos dominando segundo a natureza
Alma	Ações injustas	Elementos governando contra a natureza
Corpo	Doença	Elementos governando contra a natureza

O conceito de saúde que Platão delinea é a dominação (*krateisthai*⁸) de um elemento sobre outro de acordo com a natureza, assim como o elemento racional domina os outros elementos na alma. Ele encerra o Livro IV dizendo que as constituições políticas são tantas quantas as espécies de alma. Mas a melhor delas é a monarquia ou a aristocracia.

Platão não se aproxima de um conceito “democrático” de saúde. Não é uma *isonomia* dos elementos que está em jogo, mas o domínio de um sobre os outros. O vocábulo “harmonia” não é evocado no *analogon* acima. Mas muitos filósofos e historiadores da filosofia fizeram uma ligação entre Platão e a medicina grega através da noção de harmonia. Giovanni Reale (2002, p. 188) afirma com segurança que o conceito de saúde em Platão “é a justa proporção, a harmonia natural, o acordo intrínseco do organismo consigo mesmo e com o que lhe é exterior.” Gadamer (2011, p. 105) diz que a saúde era vista como harmonia pelos gregos e, principalmente, por Platão. O conceito de harmonia pode ser comum à medicina grega e Platão, mas eles se divergiam sobre como se processa esta harmonia.

Alcmeon é sem dúvida parte de uma tradição de filosofia da saúde.⁹

⁸ Platão está usando o verbo *krateo* para a saúde e *archo* para a doença. De acordo com Chantraine (1968, p. 119-121; 578-579), é difícil precisar a etimologia da palavra *archo*, pode ser que ela esteja ligada com a ideia de começar, tomar iniciativa. Depois de Homero, o verbo toma o sentido de comandar. Segundo LSJ, a maioria dos vocábulos administrativos recebe a raiz *arch*. Já o verbo *krateo* tem o sentido de força física que permite triunfar, vitória, poder, soberania, controle.

⁹ Existe uma questão sobre a relação entre Alcmeon e os pitagóricos. Não é nosso objetivo entrar neste debate, para maiores detalhes ver Cornelli (2009, p. 41). Para as teorias cosmológicas de Alcmeon ver Burnet (1994, p. 159 – 161), Casertano (2011, p. 58-59, 76-77), Kirk, Raven, Schofield (1994, p. 365). Para uma análise detalhada da medicina em Alcmeon ver Cornelli (2009, p. 40-42), Jouanna (1992, p. 459-461), Vegetti (1965, p. 91-94), Longrigg (1988, p. 47-81).

Ele é reconhecido como uma figura de grande importância no desenvolvimento das ciências biológicas na Grécia antiga. Alguns,¹⁰ inspirados no “milagre grego”,¹¹ enaltecem a figura de Alcmeon, a ponto de dizer que ele era o pai da anatomia, da fisiologia, da embriologia, da psicologia e da própria medicina. Evitando cair em exagero, pode-se hoje (VEGETTI, 1965, p. 94) atribuir a Alcmeon a distinção entre a inteligência e a sensação. Poder-se-á também atribuir a ele a teoria que coloca o cérebro como intérprete da sensação e órgão da inteligência, bem como o primeiro experimento de dissecação.¹²

Para Alcmeon (DK 24 B4), a saúde (*hygieias*) é a isonomia (*isonomian*) das forças (*ton dynameon*) opostas: úmido-seco, frio-quente, amargo-doce etc. Existindo a monarquia ou a senhoria (*monarchian*) de um deles, produz-se a doença (*nosou*). A saúde (*hygieian*) é a mistura (*krasin*) simétrica (*symmetron*) das qualidades. A isonomia torna-se o coração da ética antiga, e “especialmente, em sentido político e jurídico: a ideia acaba permeando toda a cultura” (CORNELLI, 2009, p. 40-41). A saúde para Alcmeon era “o estabelecimento de um governo livre e com leis igualitárias” (BURNET, 1994, p. 161). Segundo Vegetti (1965, p. 94), a ideia de isonomia e *krasis* orientaram também o pensamento hipocrático, principalmente dos tratados *Da medicina antiga* e *Dos ares, águas e lugares*. Também se notam claros traços da etiologia alcmeonica nos tratados *Da dieta nas doenças agudas* e *Epidemias*.

As duas principais definições de saúde se encontram em dois tratados que, coincidentemente, rejeitam a influência da filosofia e afirmam a independência da medicina (JOUANNA, 1992, p. 456-459). A primeira obra é o tratado *Da medicina antiga*. O autor hipocrático (*VM 14*) define a saúde pelo oposto, ou seja, a doença. Ele afirma que quando os elementos presentes no homem (tais como salgado, amargo, doce) são mesclados (*memigmēna*) e bem misturados (*kekremēna*)¹³ uns com os outros, eles não trazem sofrimen-

¹⁰ Burnet (1994, p. 159-61) afirma que Alcmeon foi o pai da psicologia empírica, e que Hipócrates e Platão dependem dele para descrever o cérebro como o sensorio comum.

¹¹ Lloyd (1991, p. 167, n 2) elenca uma vasta bibliografia sobre o assunto.

¹² Segundo Lloyd (1991, p. 178), Alcmeon não estava interessado em um método de dissecação em si, mas em problemas teóricos tal como o da sensação.

¹³ Jouanna (1990) e Festugière (1979) traduzem *kekremēna* por “tempererées”. Vegetti (1965) traduz por “contemperate”. Schiefsky (2005) traduz por “blended”. Garcia Gual (1993) traduz por combinados. O texto de Jones traz “compounded”. A ideia é similar ao

to,¹⁴ mas se um deles se separa (*apokrithe*) e subsiste por si mesmo, então nasce o estado doentio. Schiefsky (2005, p. 248-254) explica que no texto a ideia de mistura dos componentes é feita de forma que o caráter individual de cada um não se manifeste até que sejam separados uns dos outros e se tornem concentrados.

Outra obra é o tratado *Da natureza do homem*. O autor (*Nat.Hom.* 4) define a saúde como o estado de perfeita mistura (*kresios*), e de proporção dos poderes¹⁵ (*dynamios*) e quantidades (*pletheos*), dos quatro elementos: sangue (*aima*), flegma (*phlegma*), bile amarela e bile negra (*cholen xanthente kai melainan*). A doença, por sua vez, surge quando um dos elementos se separa em maior ou menor quantidade no corpo, e não se mescla com todos os demais. Apesar das diferenças entre os tratados *Da medicina antiga* e *Da natureza do homem*, as duas definições apresentam pontos comuns:

- a) a saúde e a doença são estados radicalmente opostos;
- b) a saúde é definida pela mistura de todos os elementos do corpo e
- c) a doença é definida pela separação e isolamento de um elemento em relação aos outros.

Por fim, existe uma definição de saúde em um tratado eclético de inspiração filosófica, o *Regime*. O autor hipocrático (*Vict.* 69) define a saúde como a igualdade (*isazein*) dos fatores e a doença como a predominância (*krateisthai*¹⁶) de um fator sobre o outro. Apesar de uma semelhança com o vocabulário da *República*, o autor fala em um contexto diferente. Aqui os fatores que ele se refere são alimentos e exercícios. Na *República*, Platão é mais amplo, pois ele não fala de fatores, elementos ou humores.

cozimento dos alimentos: é uma boa mistura (Liddell-Scott), quase que podemos dizer “homogênea”.

¹⁴ Orig.: ταῦτα μὲν μεμιγμένα καὶ κεκρημένα ἀλλήλοισιν οὔτε φανερά ἐστιν οὔτε λυπεῖ τὸν ἄνθρωπον. (*VM* 14.4, seguindo o texto de Jouanna)

¹⁵ Schiefsky (2005, p. 247) segue Jouanna traduzindo *dynamis* por poderes. O autor hipocrático considera *dynamis* como uma capacidade de causar um tipo específico de efeito, que também possui uma certa força ou intensidade.

¹⁶ Cf. κρατεῖσθαι R. 444d.

Conclusão

O conceito platônico de saúde não parece estar polemizando com uma específica obra hipocrática. Todavia, a discussão acima, nos permite concluir que há sim uma intenção polêmica implícita com a tradição médica, a mesma que teve início com Alcmeon. Se não contra o próprio Alcmeon, Platão está certamente discutindo os desdobramentos do conceito de saúde que essa tradição carrega consigo. Tal desdobramento resulta numa noção de saúde permeada por uma “democracia” dos elementos; a saúde é resultado de uma boa mescla dos humores. Uma perfeita homogeneidade dos elementos é o objetivo desta intervenção médica, por assim dizer.

A crítica à medicina do Livro III somada a este conceito de saúde resulta que Platão segue em rota de colisão com o conceito hipocrático de saúde-doença¹⁷. Este conceito de saúde é fundamental para entendermos como o debate entre saúde e política estava interligado na Antiguidade. Platão, ao recusar o modelo “democrático”, sugere que a saúde deva ser a relação de dominação e sujeição entre os elementos do corpo segundo a natureza (444d). Assim também, a boa constituição só pode ser monárquica ou aristocrática (445d).

Seguindo este fio condutor, parece que Platão não está utilizando a medicina hipocrática como um modelo para sua teoria ética ou política, mas afastando-se radicalmente desta. O conceito de saúde platônico é, assim, uma tentativa de afastar os traços políticos da democracia dos postulados da “fisiologia” hipocrática.

Referências

a) Fontes antigas

GALENO. *On the doctrines of Hippocrates and Plato*. Edição, tradução e comentário de Phillip de Lacy. 3 ed. Berlin: Akademie Verlag, 2005.

HIPÓCRATES. *Tratados Hipocráticos*. Edição de Garcia Gual. Madri: Editorial Gredos, 1993-2008, 8 v.

¹⁷ Esta opinião é defendida também por Ayache (1992, p. 120); Levin (2014, p. 16)

HIPÓCRATES. *On ancient medicine*. Tradução, introdução e comentário por M. J. Schiefky. Boston: Brill, 2005.

_____. *Opere di Ippocrate*. Tradução e introdução por Mario Vegetti. Torino: Tipografico Editrice Torinese, 1965.

_____. *L'ancienne médecine*. Introdução e comentário por A.-J Festugière. Nova Iorque: Arno Press, 1979.

PLATÃO. *A república*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

TUCÍDIDES. *História da guerra do Peloponeso*. Brasília: Editora UnB, 2001.

b) Fontes modernas

AYACHE, L. *Hippocrate*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

BURNET, J. *O despertar da filosofia grega*. São Paulo: Siciliano, 1994.

CORNELLI, G. Calcular a saúde: a saúde como equilíbrio de forças na tradição pitagórica. In.: PEIXOTO, M. C. D. *A saúde dos antigos: reflexões gregas e romanas*. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 33-42.

GADAMER, H-G. *O caráter oculto da saúde*. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

IRWIN, T. *Plato's moral theory: the early and middle dialogues*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOUANNA, J. *Hippocrate*. Paris: Fayard, 1992.

KEYT, D. Platão e a justiça. In: BENSON, H. (Org.). *Platão*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 318-332.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E.; SCHOFIELD, M. *Os filósofos pré-socráticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

KRAUT, R. A defesa da justiça na República de Platão. In: _____. (Org.). *Platão*. São Paulo: Ideias e Letras, 2013, p. 367-397.

LEVIN, S. *Plato's rivalry with medicine: a struggle and its dissolution*. Oxford: Oxford University Press, 2014. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199919802.001.0001>

LLOYD, G. E. R. *Methods and problems in Greek science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LONGRIGG, J. *Greek rational medicine: philosophy and medicine from Alcmeaon to the Alexandrians*. London: Routledge, 1993. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203328354>

MILLER, F. D. A alma platônica. In: BENSON, H. (Org.). *Platão*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 261-275.

REALE, G. *Corpo, alma e saúde: o conceito de homem de Homero a Platão*. São Paulo: Paulus, 2002.

ROBINSON, T. M. *A psicologia de Platão*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SANTOS, J. G. T. *Para ler Platão: alma, cidade, cosmo*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VEGETTI, M. *Guida alla lettura della Repubblica di Platone*. 5 ed. Bari: Editora Laterza, 2011.

_____. *La medicina in Platone*. Venezia: Il Cardo, 1995.

VLASTOS, G. The argument in the Republic that “justice pays”. In: _____. *The Journal of Philosophy*, Canada, v. 65, n. 21, p. 665-674, Nov. 1968. <http://dx.doi.org/10.2307/2024542>

Data de registro: 22/07/2015

Data de aceite: 20/04/2016

EDUCAÇÃO MORAL NO *ENCHEIRÍDION* DE EPICTETO

La educación moral en *Epicteto Encheiridion*

Moral education in the *Enchiridion of Epictetus*

Nadir Antonio Pichler*

Resumo: O estoicismo é uma corrente filosófica que tem como objetivo refletir e propor ações, apontando caminhos para a vida boa do homem, sobretudo, por meio de ensinamentos práticos, éticos, via educação moral do homem. Epicteto busca concretizar essa doutrina dos valores da alma na obra *Encheiridion de Epicteto*, compilada pelo seu discípulo Flávio Arriano. Assim, o objetivo deste texto é apresentar algumas máximas morais e educacionais passíveis de contribuir para apontar caminhos da vida boa, da felicidade, contextualizando-as com alguns aspectos da mentalidade da educação consumista atual engendrada pelas instituições, principalmente pela mídia, à luz do conceito de emancipação de Theodor Adorno.

Palavras-chave: Educação moral. *Encheiridion de Epicteto*. Felicidade. Consumo. Emancipação.

Abstract: Stoicism is a philosophical movement whose objective is to reflect and propose actions that indicate ways for the good life of human beings, especially through practical and ethical teachings, via moral education of humankind. Epictetus aims at substantiating this doctrine of the values of soul in his *Enchiridion*, compiled by his disciple Flavius Arrianus. Hence, the present work adduces some moral and educational maxims for possible contributions in indicating ways for the good life, contextualizing them

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) na área de Filosofia Medieval. Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF) e docente do Programa de Pós-Graduação do Envelhecimento Humano da UPF. *E-mail:* nadirp@upf.br

according to aspects of the current consumerist education conceived by institutions, primarily the media, in the light of Theodor Adorno's concept of emancipation.

Keywords: Moral education. *Enchiridion of Epictetus*. Happiness. Consumption. Emancipation.

Resumen: El estoicismo es una corriente filosófica que tiene como objetivo reflexionar y proponer acciones, que apunta maneras de la buena vida del hombre, especialmente a través de lecciones prácticas, éticas, a través de la educación moral del hombre. Epicteto intenta utilizar la doctrina de los valores del alma en el trabajo *Encheiridion de Epicteto*, compilado por su discípulo Flavio Arriano. El objetivo de este trabajo es presentar algunas máximas morales y educativos que puedan contribuir a señalar diversos modos la buena vida, la contextualización de ellos con algunos aspectos de la mentalidad de la corriente de la educación consumista generada por las instituciones, en particular los medios de comunicación, a la luz del concepto de emancipación Theodor Adorno.

Palabras clave: Educación moral. *Encheiridion de Epicteto*. La felicidad. El consumo. Emancipación.

Introdução

Epicteto, filósofo grego estoico, nasceu na cidade Hierápólis, na Frígia, atual região da Turquia, em torno do ano de 50 d.C. Morreu possivelmente no ano 138 d.C., em Nicópolis, uma cidade bem desenvolvida, localizada na costa oeste da Grécia Antiga. Ainda criança, foi levado para Roma como escravo a serviço de Epafrodito, secretário do imperador Nero. Por isso, *epiktetos*, transliterado do grego, significa “comprado”, “adquirido”.

Mesmo ainda escravo, começou a frequentar as aulas do mestre Caio Musônio Rufo, filósofo estoico. Depois de sua emancipação, alforriado pelo próprio Epafrodito que era seu dono, dedicou-se à filosofia, especificamente à moral, por meio de palestras e ensinamentos práticos, denominadas de máximas.

Epicteto seguiu e adotou o modelo socrático de filosofar, não deixando obra escrita, apenas dedicando-se ao saber oral, procurando persuadir os ouvintes e alunos pela arte do discurso. Porém, um dos seus alunos, o historiador Lúcio Flávio Arriano Xenofonte, mais conhecido como Flávio Arriano, baseado em anotações de aula, reuniu seus ensinamentos por escrito no *Diatribes (Discursos)*, uma obra com oito livros, dos quais somente quatro foram preservados pela posteridade e chegaram até nós. Desta, Arriano compilou uma obra intitulada *Encheirídion de Epicteto*, chamado também de *Manual de Epicteto*, sintetizando as máximas filosóficas mais significativas para alcançar uma vida boa e feliz e a paz da alma. Cabe à educação moral concretizar essas máximas de forma gradativa e permanente, porque educar-se é um processo contínuo.

Neste texto, não há pretensão de realizar um estudo introdutório ou geral do *Encheirídion de Epicteto* (EE), nem analisá-lo de forma sistemática, exegética e hermenêutica. Nosso propósito é bem modesto. É apenas parafrasear, analisar e articular algumas máximas morais e educacionais passíveis de contribuir para apontar caminhos da vida boa, contextualizando-as com alguns aspectos da mentalidade da educação consumista atual engendrada pelas instituições, principalmente pela mídia.

Claro que as sentenças do *Encheirídion de Epicteto* não foram escritas em função de uma educação moral. Porém, devido à proximidade com a finalidade educacional, é possível tecer relações entre ética e educação moral.

Para isso, organizamos o texto em quatro momentos. No primeiro, apresentaremos a tese central da educação epistemológica, ética e moral de Epicteto, que é a distinção entre as coisas possíveis e impossíveis de fazer escolha e suas relações com a educação moral; depois, analisaremos as coisas que existem e que estão ao poder da escolha do homem; em terceiro, sobre o desejo e a necessidade da educação moral e as possíveis relações com a teoria da emancipação em Adorno. Por último, ensaiaremos as possíveis relações de diferença de algumas máximas de Epicteto com a educação hiperconsumista do mundo atual.

Eis algumas máximas.

1. Das coisas possíveis e impossíveis de fazer escolha e suas relações com a educação moral

Lúcio Flávio Arriano Xenofonte inicia o EE com a seguinte afirmação: “Das coisas existentes, algumas são encargos nossos; outras não” (1.1, 2012, p. 15). Ou seja, as coisas existentes são aquelas que pertencem ao ser, ou seja, que fazem parte das leis do cosmos. Essa tese é justificada e explicada pelos estoicos, como sendo coisas que pertencem ao destino, ao determinismo natural, biológico.

Por isso, de um lado, está ao poder de escolha ou ao encargo do homem, o juízo ou o pensamento, o impulso, o desejo ou a vontade de adquirir o que é salutar e de evitar o que é inconveniente, em suma, “tudo quanto seja ação nossa” (EE, 1.1, 2012, p. 15).

Por natureza, as coisas existentes que dependem dos encargos ou do poder do homem são livres, sem entraves, ilimitadas. A *ataraksia*, que é a ausência de sofrimento psíquico e mental, e, sobretudo, a imperturbabilidade, que é a tranquilidade da alma, a paz do espírito, são exemplos de coisas realizáveis pela determinação do agir humano, racional e volitivo. Nesse estágio de educação e progressão moral e cognitiva, é possível alcançar e estabelecer o um reino de liberdade interior, capaz de desfrutar, pela meditação e por analogia, da felicidade eterna e perene, atribuída somente aos deuses.

Por outro, existem coisas impossíveis de se efetuar escolhas e ter poder sobre elas, como o corpo, a propriedade ou as posses, a reputação, os cargos públicos ou importantes, enfim, tudo aquilo que não resulta das ações humanas deliberáveis. Essas coisas, por não estarem aos encargos e incumbências do homem, são débeis, servis, obstrutivas, sujeitas as limitações, totalmente dependentes de fatores extrínsecos.

Estas duas máximas de Epicteto, isto é, aquilo que está e não está sob controle volitivo e racional, são instruções epistemológicas, metodológicas e éticas, que visam orientar o pensar e o agir humano no domínio de si. “E o meio de atingir isso, num mundo caótico e imprevisível, é controlar os próprios pensamentos e desejos, de forma que eventos externos além do seu controle deixam de importar para você” (BONJOUR; BAKER, 2010, p. 718).

Dentre os caminhos da vida boa de Epicteto, um deles se sobressai, tornando-se, assim, o maior de todos: Para ser feliz, é necessário frear e controlar os impulsos e desejos humanos, como querer ser rico, famoso,

ter posses, prestígio, etc. O que importa mesmo na vida não é alcançar o sucesso, nem buscar ao máximo o prazer dos sentidos, como o comer, o beber e relações sexuais, nem mesmo um conjunto de gratificações e realizações subjetivas. O que traz uma realização profunda é constituir uma condição existencial que tem como estrutura a “ausência de reações emocionais dolorosas e angustiantes – a vida boa [que], para Epicteto, é uma vida de paz mental” (BONJOUR; BAKER, 2010, p. 717).

Por isso, Epicteto clama pela prudência e moderação na construção dos projetos de vida engendrados em torno das coisas que estão ao controle do homem. Lembra, que se alguém achar aquilo que é por natureza escravidão ou servil, passível de um ato livre, e as coisas por natureza de outrem como pertencentes a si próprias, “tu te farás entranças [cair numa armadilha], tu te afligirás, tu te inquietarás, censurarás tanto os deuses como os homens” (EE, 1.3, 2012, p. 15). Em contrapartida, continua Epicteto, se uma pessoa se apropria somente do que é seu de modo devido, tendo consciência moral daquilo que pertence ao outro é de outrem, logo, jamais alguém lhe coagirá a fazer algo indevido.

Além do mais, por meio dessa atitude de desprendimento das coisas, do mundo e dos bens contingenciais humanos, uma pessoa consegue viver de forma altaneira. Vivendo dessa forma, enfatiza Epicteto, nenhuma pessoa causar-lhe-á dano e nem obstáculos. Não será necessário censurar alguém, nem acusar. Nem mesmo agir-se-á de forma constrangedora ou ter-se-á inimigos e nem serás convencido ao apego às coisas fúteis e nocivas.

Agindo assim, é necessário abandonar completamente algumas coisas, como o desejo de ser rico e ter cargos significativos, pois a liberdade e a felicidade não provêm destes bens, mas do desprendimento das coisas que não estão ao poder do homem, porque não representam nada à alma.

2. Das coisas que existem e o poder da escolha

A fonte primária da síntese citada por Flávio Arriano das coisas que existem e participam do ser, deliberáveis ou não, no início do EE, é extraída de Laértios (VII, 101-103, 2008, p. 204-205). Assim, os estoicos sustentam que todos os bens são iguais e possuem a mesma natureza, e que todo o bem é desejável no mais alto grau e teor, não sendo possível nem aumentá-lo nem diminuí-lo.

Por isso, há uma imbricação ontológica entre o bem e o ser ou coisa, ou seja, entre lei natural e seguir a natureza e as disposições éticas suscetíveis ou não ao poder de escolha do homem.

Dessa forma, a ética e a educação moral dos estoicos se ocupam essencialmente das coisas que existem, que exprimem ser, existência ou corpos individuais, como vimos acima. Essa visão está ancorada nos cânones da física, da epistemologia. Daí procede o fundamento ontológico dos seus objetos, porque das coisas que existem, algumas são boas, outras são más e outras são nem boas nem más, mas indiferentes. Dessa forma, continua Laértios, quanto ao campo de atuação concernente ao agir humano, algumas coisas são:

- a. Boas: São as formas de excelência, de virtude, onde ao agir humano se expressa pela prudência ou discernimento, pela coragem, pela moderação, pela justiça etc.
- b. Más: São as formas de deficiências ou vícios, denominados de imprudência, injustiça, imoderação etc.
- c. Indiferentes: São todas as coisas ou ações que nem beneficiam e nem prejudicam, como a vida, a saúde, o prazer, a beleza física, a força, a riqueza, a boa reputação, o estado de nobreza de nascimento (condição tão enaltecida pelas elites do mundo grego e romano) e seus contrários. Nestes entram a morte, a doença, o sofrimento, a feiura, a debilidade, a pobreza, a mediocridade, o nascimento humilde e similar, de acordo com as Referências citadas por La-értios, como o livro sete *Do fim supremo* de Hecáton, a *Ética* de Apolodoros e a *Ética* de Crisipo.
- d. Assim, das coisas que existem, umas deus colocou ao poder do homem e outras não:
- e. Coisas que estão ao controle do homem: Nesta dimensão, deus colocou a coisa mais bela e virtuosa, pela qual o próprio deus é feliz, que é o uso das impressões, porque, por meio delas, é possível alcançar uma aprendizagem capaz de gerar deslumbramento, encanto. Assim, usando as impressões de forma correta, alcança-se a liberdade, a serenidade e a confiança, bem como a justiça, a lei, a prudência e a virtude por inteiro. Enfim, a educação moral.
- f. Coisas que não estão ao poder do homem: Todas as outras coisas que não se enquadram na letra a não foram feitas para o controle

do homem. Por isso, faz-se necessário colocar-se de acordo com deus, alcançando o que está ao nosso poder e confiar no cosmos, em suas leis, no destino. Deve-se aceitar aquilo que escapa do poderio humano, cedendo-as de forma alegre, mesmo que seja necessário entregar os filhos, a pátria, o corpo ou quaisquer outras coisas.

3. Sobre o desejo e a necessidade da educação moral e as possíveis relações com a teoria da emancipação em Adorno

Quanto a essa temática, Epicteto recomenda que o propósito ou a natureza do desejo ou da vontade é querer e alcançar o objeto desejado e imaginado. Além disso, a finalidade da repulsa ou aquilo que se evita, é não se deparar e defrontar com o que não é desejável. Assim, quem falha na obtenção do desejo torna-se infortunado, desditoso e infeliz e quem se defronta com aquilo que evita é desafortunado, mal-aventurado.

Por isso, quando uma pessoa se depara com as coisas que estão ao seu poder, somente rejeitando aquelas contrárias à natureza, como a doença e a morte, porque elas não são controláveis e se enquadram nas coisas do destino, então não se “depararás com nenhuma coisa que evitas” (EE, 2.1, 2012, p. 17). Porém, caso alguém rejeita ou não aceita como natural a doença, a morte ou a pobreza ou penúria, torna-se, logicamente, desafortunado ou miserável.

Dessa forma, Epicteto propõe o desprendimento e a abnegação por completo das coisas que fogem ao poder do homem, principalmente quando se quer controlar as leis do destino, como os fenômenos climáticos, a riqueza, os cargos públicos, a morte etc.

Diante disso, Epicteto conclama: “Por ora, suspende por completo o desejo, pois se desejares alguma das coisas que não sejam encargos nossos, necessariamente não serás afortunado” (EE, 2.2, 2012, p. 17). Deve-se, do mesmo modo, remover por completo o desejo de adquirir, pois aquilo que é belo e honrável desejavelmente, como, novamente, querer ser rico ou famoso, porque não se está no patamar das coisas alcançáveis. Quanto a máximo do desejo, há uma exortação final: “Assim, faz uso somente do impulso e do refreamento [origem de algo], sem excesso, com reserva e sem constrangimento” (EE, 2.2, 2012, p. 17).

Em suma, Epicteto propõe a libertação moral da pessoa. Apresentou caminhos para alcançar uma existência bem-sucedida, um avida feliz com qualidades morais e educacionais, com polidez de espírito. Defendia uma educação igualitária para homens e mulheres, mantendo as devidas diferenças de sexo e gênero. Criticava o dogmatismo moral romano e o critério moral do senso comum da sociedade romana, que privilegiava “mais liberdade sexual ao homem do que à mulher no casamento” (EPICTETO, 2000, p. 11).

De forma semelhante, mas num contexto histórico e cultural bem diferente da época de Epicteto, Adorno reflete e propõe a emancipação de pessoas e grupos pelo processo de educação. Quer libertar as pessoas da moral burguesa estruturada em torno da:

- a. Indústria cultural, onde a cultura, principalmente a educação e a arte, virou objeto de troca. O professor, nesse contexto, foi reduzido a um “vendedor de conhecimentos”, fazendo com que a racionalidade estratégica e instrumental do mercado reduza seu intelecto a um “mero valor de troca” (ADORNO, 2003, p. 105).
- b. Do espírito da sociedade burguesa que universalizou à lei da troca, onde a humanidade foi reduzida à categoria de mercadoria, de objeto de uso e valor de mercado.
- c. Da humanidade atemporal, sem memória, como se o passado remoto e distante não existisse.

Tudo isso é resultado dos progressos engendrados da razão instrumental, que opera em termos quantitativos, matemáticos, sem possibilidade de espaços para subjetividades, como a memória histórica. Assim, “a memória, o tempo e a lembrança são liquidadas pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fosse uma espécie de resto irracional” (ADORNO, 2003, p. 33). Esses fatores contribuem para aumentar o vazio existencial e a carência de sentido para a vida.

Assim, para Epicteto, a causa principal da infelicidade, do remorso e da desventura está na ausência de um sólido processo educacional, sobretudo, de educação moral. Dessa forma, acusar os outros pelos seus erros é um sinal de falha na educação. Acusar a si mesmo pelos erros demonstra que a pessoa já começou a se educar. Entretanto, quem conseguiu se educar, “não acusa os outros nem a si próprio” (EE, 5b, 2012, p. 19), porque já é capaz

de assumir uma atitude altaneira, transcendendo às contingências efêmeras do mundo da vida, imergindo na dimensão da tranquilidade da alma, que é o objetivo principal da educação moral.

4. Possíveis relações de diferença de algumas máximas de Epicteto com a educação hiperconsumista do mundo atual

Em relação à teoria dos desejos e impulsos, Epicteto defende a necessidade de suprimi-los ou até de anulá-los por completo, pois são coisas que estão ao poder de escolha do homem. O argumento nevrálgico de Epicteto e dos estoicos, é que os desejos são coisas insaciáveis e irracionais, sendo necessário canalizá-los e balizá-los pelo poder do juízo ou do pensamento, pela educação moral e pelo hábito da virtude, o bem supremo do homem, do sábio.

Esse é mais um dos caminhos da vida boa de Epicteto, bem diferente da vida boa apresentada e legitimada pelas instituições no mundo atual, principalmente pela família, estado, escola, universidade e mídias.

Entretanto, para o mundo capitalista, globalizado e consumista, os princípios, valores e comportamentos são outros e estão estruturados na ordem do ter, das coisas, das mercadorias. As pessoas são pessoas pelo que produzem. Elas são proprietárias de si mesmas e das coisas e valem pelo montante de produção, seja ela de manufaturas ou de serviços que são capazes de produzir.

Para Reale (1996, p. 135), a cultura contemporânea globalizada caracteriza-se, de um lado, pela ausência de um ideal ético, capaz de ser um norte, tanto em termos individuais quanto coletivos. A razão disso é que a civilização perdeu “a consciência de que o significado maior da existência consiste na oportunidade de aperfeiçoamento espiritual que ela proporciona”. De outro, em decorrência disso, quando se perde o sentido da existência, quando a vida estrutura-se somente em seguir as leis heterônomas e compulsórias do mercado voltado para as coisas, para a produção, distribuição e consumo de mercadorias, desemboca-se, naturalmente, na “civilização do orgasmo”. A busca desenfreada pelo sexo torna-se uma fuga da realidade entediante e vazia do homem atual.

Nessa forma de civilização efêmera, continua Reale, busca-se a “sofreguidão [pressa] do gozo incontinente de todos os prazeres que a vida possa proporcionar, tendo o sexo como o centro referencial” (REALE, 1996, p. 135).

A proliferação das gangues juvenis e os retornos à religião, ao sagrado, mesmo fundamentalista, extremista e radical, “revelam, cada um à sua maneira, a crise ética geral em nossa civilização” (MORIN, 2011, p. 29). Assim, a função da ética seria procurar realizar um ato moral de religação com o outro, com uma comunidade, uma sociedade, com a espécie humana, enfim, com o universo. Há um vazio ético que a cidade, a cultura, o costume e os valores atuais não conseguem preencher. Uma das razões desse vazio, continua Morin, é a ausência de religação entre indivíduo, sociedade e espécie humana.

Compulsivamente, é necessário multiplicar e produzir cada vez mais e melhores bens de consumo descartáveis. O resultado disto é a cultura do desperdício, onde se vive para consumir e essa é a única imagem valorizada. Quem pensa e age de forma diferente, torna-se excluído dessa lógica. Quem a segue, sem questioná-la, é alguém convertido ao capital, porque está convencido que o consumo e o apego às coisas é a melhor forma de ser e agir.

Considerações finais

O ideal de progressão e evolução moral educativa e cognitiva dos estoicos, tão enaltecida pelo iluminismo na modernidade, procura contribuir para o desenvolvimento da perfectibilidade humana, da consciência do homem de ser um ser-no-mundo, com-o-mundo e para-o-mundo.

Assim, enquanto Epicteto defende a tese da imersão aos bens da alma como fonte de felicidade, como educação moral e um caminho à vida boa, a lógica do capital instiga as pessoas a consumirem seus produtos e serviços de forma incondicional, como uma espécie de amor ágape.

Por isso, vivemos numa época em que o consumo apresenta-se como o “novo império romano”. Este império é plural, respeita a individualidade e as diferentes crenças e culturas anexadas ou dominadas, mas sempre em vista da essência, ou seja, de mantê-lo intacto, reinante, poderoso, imperturbável. Sua diversidade de produtos ou suas diferentes ideologias convergem sempre para a busca de novos prazeres, de ser um hiperconsumidor, alguém informado dos novos produtos e serviços. Conclama-se, via propagandas, para seguir o caminho da maioria, porque o critério ético de verdadeiro é fazer o que a maioria das pessoas pensa e faz. O que a maioria segue e faz é bom, é considerado parâmetro moral. Enfim, “uma nova modernidade

nasceu: ela coincide com a ‘civilização do desejo’ que foi construída ao longo da segunda metade do século XX” (LIPOVETSKY, 2007, p. 11).

Além do mais, as máximas de Epicteto de conter, suprimir e até anular os desejos excessivos, das coisas que estão ao poder do homem escolher e deliberar, como a compulsão pelo comer, pelo beber, de ter posses, cargos públicos elevados, e, principalmente, o desejo desenfreado pela volúpia, pelo sexo, mesmo sendo princípios difíceis de praticá-los, na lógica do consumo, estão “fora do mercado”. Esses preceitos, que visam à perfectibilidade humana e à tranquilidade da alma, são execrados simplesmente como utopias.

Talvez os preceitos de educação moral de Epicteto sejam quase inatingíveis, mas podem ser usados para estabelecer um parâmetro reflexivo frente às teses de permissividade total dos desejos e vontades da sociedade atual.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

EPICTETO. *O Encheirídion de Epicteto*: Edição Bilingue. Introdução, Tradução e Notas de Aldo Dinucci e Alfredo Julien. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/816/721>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. *A arte de viver*: O manual clássico da virtude, felicidade e eficácia. Uma nova interpretação de Sharon Lebell. Tradução de Maria Luiza Newlands. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BONJOUR, Laurence; BAKER, Ann. *Filosofia*: textos fundamentais comentados. Tradução de André N. Kludat *et al.* Consultoria e revisão técnica de Maria C. S. Rocha e Roberto H. Pich. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAÉRTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas de filósofos ilustres*. Tradução de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: UNB, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumismo. Tradução de Maria Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Tradução de Juremir M. da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REALE, Miguel. *Paradigmas da cultura contemporânea*. São Paulo: Saraiva, 1996.

Data de registro: 21/05/2014

Data de aceite: 16/01/2015

**ENTRE GREGOS E TROIANOS: CULTURAS ESCOLARES
NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE FRANCISCO MACEDO
(CAMPO LARGO-PARANÁ, 1883)**

**Entre griegos y troyanos: culturas escolares en las memorias de la
niñez de Francisco Macedo (Campo Largo – Paraná, 1883)**

**Between greeks and trojans: school cultures in childhood memories
of Francisco Macedo (Campo Largo – Paraná, 1883)**

*Juarez José Tuchinski dos Anjos**

Resumo: Dialogando com Geertz (2008), Chartier (2002; 2009), Julia (2001) e Certeau (2002), este artigo, de cunho historiográfico, opera com a hipótese de que a cultura escolar é uma teia de práticas significadas por alunos e professores em um determinado momento histórico, cuja lógica é passível de análise e interpretação por parte do historiador. Tomando por fontes as memórias de infância de Francisco Macedo, o objetivo é identificar e compreender a lógica que presidia as práticas escolares na 1ª cadeira do sexo masculino da Vila de Campo Largo (Paraná), em 1883, e a cultura escolar que ela produzia.

Palavras-chave: Culturas escolares. Província do Paraná. Século XIX.

Abstract: Discussing with Geertz (2008), Chartier (2002; 2009), Julia (2001) and Certeau (2002), this article of historiographical nature operates on the assumption that the school culture is a web of practices meant by students and teachers in a given historical moment whose logic is amenable to analysis and interpretation by the historian. With the childhood memories of Francisco Macedo as sources, it aims to identify and understand the logic presiding the school practices in the 1st primary

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* juarezdosanjos@yahoo.com.br

education school for boys of Vila de Campo Largo (Paraná) in 1883 and the school culture produced by it.

Keywords: School cultures. Province of Paraná. 19th century.

Resumen: Dialogando con Geertz (2008), Chartier (2002; 2009), Julia (2001) y Certeau (2002), este artículo, de naturaleza historiográfica, opera con la hipótesis de que la cultura escolar es una maraña de prácticas significadas por estudiantes y profesores en un determinado momento histórico, cuya lógica es posible de el análisis y la interpretación por ele historiador. Tomando por fuentes las memorias de la niñez de Francisco Macedo, el objetivo es identificar y comprender la lógica detrás de las prácticas escolares en el 1^a cátedra masculina de Campo Largo (Paraná) en 1883 y la cultura escolar que produjo.

Palabras clave: Culturas Escolares. Provincia do Paraná. Siglo XIX.

I.

Desvendar a caixa preta ou o jardim secreto da escola, isto é, aquilo que efetivamente se realiza no interior da sala de aula e constituir a experiência histórica própria desse lugar – as culturas escolares – está dentre os desafios mais instigantes na história da educação, sobretudo, pela dificuldade em localizar fontes que permitam conhecer e interpretar esse fenômeno, já que com frequência aquilo produzido por alunos e professores é objeto de descarte sistemático, seja da parte deles próprios como das instituições nas quais vivem suas histórias de ensino e aprendizado.

Ocorre que, quanto mais remoto o período que se deseja pesquisar, menos variados são esses testemunhos, como é o caso do século XIX. No que diz respeito à escola primária no Paraná Provincial, a situação é análoga. Contudo, um *corpus documental* inexplorado para o caso paranaense e que apresenta inúmeras possibilidades para o trabalho do historiador da educação interessado nas culturas escolares é o constituído pelas memórias de infância, em particular, aquelas que evocam reminiscências de experiências escolares.

Francisco de Azevedo Macedo nascido, em 1873, no município de Campo Largo, iniciou sua carreira profissional em 1892 e destacou-se, até sua morte em 1952, como professor, educador, advogado, intelectual e proponente de uma Reforma da Instrução Pública paranaense no período republicano. Em 1939, a convite da Academia Paranaense de Letras, respondeu a um questionário enviado pela diretoria da agremiação intitulado “Figuras que Falam”. Suas respostas resultaram em um texto publicado por seu filho James Macedo em 1983, no primeiro volume das obras completas do pai. Nele, o educador rememora experiências de infância, relações familiares e, naquilo que aqui interessa-nos, as experiências escolares em sua localidade natal, no ano de 1883, período em que frequentou uma escola pública, um mestre particular e uma escola particular.¹

Talvez por sua experiência como professor é que o memorialista descreve com ricos detalhes práticas cotidianas adotadas por seus diferentes mestres, de modo que de suas memórias emergem vários dos elementos que constituem as culturas escolares, aquele “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação destes comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Daí, a importância do seu testemunho, uma vez que nos permite uma visita ao jardim secreto da escola, com um olhar que dificilmente se conseguiria no recurso exclusivo às fontes habitualmente utilizadas no estudo da escola primária imperial paranaense.

Ao ler o texto de Francisco Macedo, emerge do passado oitocentista uma “imagem” de cada escola que ele frequentou e de algumas práticas escolares que ele presenciou, como o ensino de leitura, o exame e os castigos físicos, dentre outras. Pode-se afirmar que a partir dessas práticas vivenciadas, ele produziu um sentido para sua experiência de escola e escolarização, da qual as “Figuras que falam” são evidência do espaço afetivo e intelectual que elas ocuparam na sua vida.² Se práticas são sem-

¹ Neste artigo, optei pela análise sistemática somente das experiências ocorridas na primeira escola por ele frequentada. Em alguns momentos, contudo, estabelecerei paralelos com a escola particular e o professor que nela lecionava em fins de 1883, mas com o intuito de melhor compreender o que suas memórias revelam sobre a escola pública, cujas práticas são o foco neste trabalho.

² A este respeito, uma análise sobre tal significado por ele construído pode ser encontrada na tese defendida recentemente por Cristiane Souza (2012), em especial, no primeiro

pre apropriações feitas a partir de representações do mundo social, como propõe o historiador Roger Chartier (2002), ou seja, maneiras próprias de interpretar o mundo e nele agir; e se as culturas escolares traduzem normas em práticas, conforme permite pensar Dominique Julia (2001), para produzir uma explicação além da que já existe no próprio registro memorialístico, ciente de que no ofício do historiador o que realmente importa é ultrapassar a fórmula do “é verdade que” para chegar à do “como explicar quê” (FEBVRE, 2009, p. 29), a questão que me faço diante desse testemunho é sobre o que pode ter levado professor e alunos que frequentaram a escola da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo no ano de 1883 a agirem do modo como está relatado nas memórias da infância de um daqueles que a tudo presenciou e em conjunto com os demais atores daquele espaço histórico produziu uma determinada cultura escolar. Mas, é possível chegar a esse nível de compreensão, na pesquisa histórica, tomando por fonte o relato memorialístico?

A hipótese com a qual trabalho parte daquela mais geral enunciada pelo antropólogo Clifford Geertz (2008, p. 4) de que a cultura são as teias de significados que os homens tecem e sua respectiva análise, de forma que a cultura escolar, como uma cultura peculiar e própria da escola, é também ela uma teia de práticas significadas por alunos e professores em um determinado momento histórico, cuja lógica é passível de análise e interpretação por parte do historiador. Nesse ponto, contudo, as diferenças entre o trabalho dos antropólogos e o nosso precisam ser recordadas: enquanto aqueles podem observar e interpretar *in loco* tais teias de significados, nós o fazemos por meio de testemunhos como o de Macedo, assumindo assim que construiremos uma análise explicativa acerca das culturas escolares baseados em interpretações culturais contidas em evidências documentais, das quais emergem possibilidades históricas (DAVIS, 1987, p. 10). Meu objetivo neste artigo, portanto, será tentar identificar e compreender a lógica que presidia as práticas escolares na 1ª cadeira do sexo masculino da vila de Campo Largo e a cultura escolar que ela produzia.

Para tanto, será necessário recorrer a outras fontes, além das memórias de infância de Francisco Macedo, no sentido de alargar nosso olhar sobre o contexto a ser examinado e as práticas a serem interpretadas. Assim, inda-

garemos também Relatórios dos Presidentes da Província, Relatórios dos Inspetores Gerais de Instrução Pública, Termos de Visita e um mapa escolar da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo datado de 1882, além do Plano de Ensino das Escolas paranaenses, de 1857 (em vigor durante todo o período provincial), o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1876 (que regulava esse ramo do serviço público à época de que essa pesquisa se ocupa) e uma monografia histórica sobre a Vila de Campo Largo, escrita no ano de 1883 e publicada em 1900 na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ao recorrer a esta documentação, tanto de origem do âmbito da administração da Instrução Pública Paranaense quanto de caráter externo à escola, tentarei lê-la à luz das “Figuras que Falam” e vice-versa, entendendo que cada uma delas, com seus diferentes níveis de assertividade, tem algo a dizer-nos tanto no que concordam como naquilo em que discordam, residindo justamente nisso a sua riqueza para o estabelecimento do diálogo entre as experiências escolares narradas no texto memorialístico e aquelas produzidas no contexto às quais ele se refere, de modo que um sempre pode ajudar a melhor dimensionar o alcance do testemunho fornecido pelo outro.

Inicialmente, são investigados os pertencimentos sociais e culturais de Francisco Macedo e do seu professor, bem como o lugar (no sentido certauniano do termo) de exercício da profissão docente deste último. Em seguida, são interrogadas algumas práticas escolares vivenciadas na escola da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo, na busca por compreendê-las enquanto expressão de uma determinada cultura escolar, uma “teia” com seus significados próprios, frutos da apropriação de que eram objeto por parte de seus praticantes.

II.

Francisco Macedo, nascido em uma família abastada para os padrões do Paraná Provincial, era o mais velho de nove irmãos e por ser de saúde mais frágil (sofria de asma, conforme relata em suas memórias), aprendeu os primeiros rudimentos do ler e escrever com a mãe e depois com a tia, em casa:

Nasci em Campo Largo. Primeiro filho, sempre tossindo... Que noites mal passadas! Quantas lágrimas de minha mãe. (...) Dir-lhes-ei

somente que minha mãe foi minha primeira mestra. Aos meus sete anos, ela começou, lentamente, a me ensinar as primeiras letras. (...) Mas tia Amélia, irmã solteira de minha mãe, veio então morar conosco, no propósito de ajudar no ensino de Francisco, que era eu. Com ela aprendi logo todo o A B C (...) Assim, com intermitências, devido à doença, fui aprendendo a ler, lentamente, a soletrar (MACEDO, 1983 [1939], p. 168).

Por outro lado, embora sua tia tenha tentado inculcar-lhe a tabuada, teria sido seu pai, comerciante, quem conseguiu ensinar-lhe a arte de contar, servindo-se de um método bastante criativo:

Mas, em seguida, me fizeram decorar as casas da tabuada... decorar, decorar... esquecer, esquecer... Eu decorava, mas não entendia e por isso esquecia. Um dia, porém, intercedeu meu pai. Compreendendo a causa de minha perturbação, tomou ele um punhado de grãos de milho. E, no balcão, formou grupos de grãos. Principiou por dois grupos de dois grãos cada um.

- Aqui temos (disse) duas vezes dois grãos igual a quatro grãos. Duas vezes dois, quatro...
- Arregalei os olhos surpreso, perguntando: Pois então a palavra “vez” na tabuada quer dizer o mesmo que a palavra “vez” usada por todo mundo? Uma vez, duas vezes, três vezes...
- Sim
- Já entendi tudo... dali em diante, decorei a tabuada para nunca mais esquecer (MACEDO, 1982 [1939], p. 168).

Esses dois relatos, embora tragam a forte marca de possíveis concepções educacionais que o memorialista adquiriu ao longo da vida (como a de que não aprendia porque não entendia as abstrações e assim, indiretamente, tece crítica ao ensino mais tradicional que recebeu, o mesmo que como educador e reformador no período republicano contraporaria às experiências modernas, das quais o ensino intuitivo era uma das bases, apesar de novos nomes e roupagens que viria a ganhar...) bem como do afeto que nutria por seus pais, revelam que anteriormente ao ingresso

na escola, teve a oportunidade de receber os primeiros saberes em sua própria casa, sendo portador de alguns conhecimentos que tiveram de ser levados em conta pelo professor que o aceitou na primeira escola que veio a frequentar.

A maneira como tais saberes lhe foram transmitidos em casa se deram estruturados de acordo com seus gostos e vontades (mas também suas condições de saúde), sem regularidade. Segundo ele,

o médico mandou que não exigissem de mim muito trabalho mental. Deixaram-me brincar livremente. De certo ponto em diante eu lia, *se quisesse*, livros infantis ao meu alcance, ouvia narrativas interessantes, históricas ou fantásticas, com que meu pai me entretinha, narrativas que eu reproduzia, procurando imitar os gestos e a dicção do meu pai. Também, *se me aprazia*, exercitavam-me em cópia ou ditado. E tentava redigir. Assim vivi até princípios de 1883, *sem aplicação regular*, sem frequentar a escola (MACEDO, 1982 [1939], p. 168-169, *grifos meus*).

Chegado o momento de deixar essa educação doméstica, a escola escolhida por seus pais foi a 1ª cadeira do sexo masculino, regida pelo professor Alfredo Cercal. Antes de assumi-la, Cercal lecionara na localidade de Porto de Cima, próximo a Antonina, vindo a Campo Largo em 1876, quando tomou posse da cadeira mais antiga da Vila (SOARES, 1900 [1883], p. 327). Sua mãe, Maria da Luz Ferreira Cercal, também era professora pública, sendo responsável pela cadeira do sexo feminino do lugar. Assim, quando nosso infante foi matriculado para receber suas lições, Alfredo já contava com pelo menos seis anos de docência na povoação e certamente já era suficientemente conhecido na comunidade local. Nas suas memórias, sobre seu primeiro professor, Francisco Macedo registra em nota de rodapé:

O professor Alfredo Cercal tinha, de certo, entusiasmo pela sua missão. Era uma bela inteligência. Entre os amadores de teatro, naquele tempo, em Campo Largo, ninguém o superou. Aposentado, mudou-se para Ponta Grossa, onde se pôs a estudar. Praticando em negócios forenses, logo se salientou como orador eloquente, na

tribuna do júri. Trabalhou assiduamente não só naquela comarca, mas também em Palmeira, Castro, Tibagi, Imbituva, etc. (MACEDO, 1983 [1939], p. 169).

Nessa escola (que é a que efetivamente estudaremos), o menino permaneceu menos de um mês, permitindo-nos pensar que foi em princípios de fevereiro que conheceu o outro professor, particular e que lecionava somente a ele, com quem teve aulas até setembro de 1883, quando deixou de receber lições para fazer uma viagem com seu pai até o Rio de Janeiro. Na volta, encontrando o mestre Garret adoentado (esse era o nome do mestre particular de primeiras letras), foi matriculado em uma escola particular, regida pelo professor Francisco Cardoso, que por seu turno, lecionava a um grupo de crianças. Segundo as memórias de Azevedo Macedo

O senhor capitão José Olinto Mendes de Sá (Jogica Mendes), campo-larguense prestante e abastado, para ensinar sua filha, na casa do Rio Verde, onde residia, trouxera de Santa Catarina o senhor Cardoso. Terminado o contrato para ensinar no Rio Verde, o bom velhinho, para cumprir o que ele dizia ser sua “missão na terra” e obter meios de subsistência, resolveu fundar, na vila, uma escolinha (MACEDO, 1939, p. 175).

Dominique Julia alerta que ao estudarmos a cultura escolar,

normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 11).

Assim, determo-nos em alguns aspectos da vida desses professores pode ajudar a compreender mais adiante a maneira como um deles, o professor Cercal, exerceu seu ofício aplicando (ou reinventando) as normas estabelecidas para o funcionamento de sua escola.

O perfil do professor Cercal é em vários aspectos, semelhante ao

de outros professores primários paranaenses. O início da carreira em uma cadeira distante, a transferência para uma escola melhor localizada após algum tempo de magistério, a circulação por outros espaços de sociabilidade – como parece ter sido, no seu caso, o teatro amador – e após a aposentadoria, a inserção em algum ramo do serviço público, apoiada num cabedal intelectual adquirido ao longo dos anos, garantindo certa estabilidade social. Por outro lado, o perfil do professor particular é diverso: trata-se de um morador de outra província trazido para Campo Largo com o objetivo de lecionar no estilo de preceptor, à filha de um homem endinheirado e que ao término do contrato preferiu permanecer na cidade, mas tendo que manter-se, por si próprio, abrindo uma pequena escolinha e vendendo para vários pais de família aquilo que inicialmente oferecia à filha de apenas um. Apesar de não sabermos a idade do professor público, o particular já era “velhinho” e em outro ponto de suas memórias, Francisco Macedo revela que teria por volta de 80 anos e que “dizia não ter feito outra coisa desde a juventude, senão ensinar crianças” (MACEDO, 1983 [1939], p. 176). Essas diferentes experiências *extra* e *intra* docentes podem ter tido impacto na maneira como um deles, o professor Cercal, conduzia o funcionamento de sua escola, atuando entre a norma a obedecer e a prática por meio da qual ela era interpretada.

Além do perfil do corpo profissional de agentes da escola, na expressão de Dominique Julia, penso que é importante ter presente os lugares de exercício dessa profissão – a escola pública – que tentaremos entender pelo contraste com a outra, a particular, pois, conforme afirma Michel de Certeau, o lugar de produção das práticas é sempre um espaço de interditos e possibilidades, já que o lugar permite algumas coisas, torna possível e proíbe outras (CERTEAU, 2002, p. 77). De maneira geral, segundo deixa subentendido o Regulamento de Instrução em vigor no ano de 1883, o ensino particular, guardadas algumas especificidades como a necessidade de comunicação da abertura de escola e mudança de residência (PARANÁ, 1876, Artigos 23-27) estava sujeito às mesmas normas que regiam o ensino público da província e os mesmos mecanismos de vigilância à que deviam ser submetidos os mestres, isto é, a inspeção pública. Todavia, na prática, isso não ocorria como determinado pelo legislador e algumas evidências disso chegam da própria documen-

tação que permite conhecer um pouco das histórias dos professores de Francisco Macedo, pondo em destaque o lugar específico ocupado pelo professor Alfredo Cercal.

Se deste primeiro mestre, o professor público, encontramos uma ou outra informação esparsa na documentação produzida pela inspetoria geral de instrução do Paraná entre 1876-1883, do professor Cardoso a única evidência sobre ele e sua escola são as oferecidas pelas reminiscências de Francisco Macedo. Seu nome não consta nas relações de estabelecimentos particulares de ensino, anexadas aos relatórios oficiais de 1876 a 1884; tampouco, mapas ou ofícios dirigidos por ele às autoridades do ensino puderam ser localizados no Departamento de Arquivo Público do Paraná. Isso se deve, certamente, àquilo que já era constado pelo Inspeção Geral da Instrução Pública em exercício no ano de 1881, Francisco Alves Guimarães, de que “conquanto o ensino particular entre nós seja muito limitado, é indubitável que há na Província número muito maior de escolas do que aquelas que ficam aqui apontadas” (GUIMARÃES, 1881, p. 14) e explicava o motivo disso: “Ordinariamente, ninguém dá notícias desses estabelecimentos e dos seus resultados, disseminados pelo vasto território da Província, escapam à vigilância dos respectivos inspetores paroquiais” (GUIMARÃES, 1881, p. 14v), Consequentemente, podemos aventar que os dois professores, além de suas trajetórias específicas, gozaram de distintas condições de exercício de profissão docente, um mais “vigiado” (e a quantidade de informações sobre ele, ainda que não tão abundantes, permitem sustentar tal interpretação) e o outro mais “livre” para conduzir sua escola do modo que melhor lhe aprouvesse, visto ter sido menos observado, mesmo pelo inspetor paroquial de Campo Largo, que ao dar notícias das escolas da vila em fevereiro de 1883, sequer mencionou o professor Cardoso³. Assim, podemos supor que o fazer docente do professor Cercal era mais observado e visado, impondo limites à sua prática e interpretação das normas. Passemos a investigar isso.

³ “Declaro mais” diz o inspetor paroquial depois de ter relatado sobre as escolas públicas e subvencionadas da Vila, “existir *uma* escola particular no 2º quarteirão desta cidade a qual é regida por Benedito da Luz Vieira que merece a gratificação da 20\$000 [vinte mil reis] mensais” (DEAP-PR, AP 682, 1883, p. 94).

III.

De acordo com o plano de ensino das escolas, aprovado em 1856 e que vigorou no Paraná por todo o período provincial, o método oficial a ser adotado era o simultâneo por classes. Pelo que é possível apreender do relato de Francisco Macedo, este era o utilizado também por Alfredo Cercal em 1883: “No princípio, durante quase duas semanas, estive como noviço, cujas aptidões tinham de ser conhecidas para ser colocado em uma classe. Afinal [sic], o mestre, para experimentar, com surpresa minha, me fez acompanhar a classe mais adiantada” (MACEDO, 1983 [1939], p. 170). Nesse processo de definição da classe na qual o infante deveria ser posto, caberia ao docente, com base no plano de estudos, tomar a decisão mais acertada. O quadro abaixo sintetiza a disposição das classes na sala de aula e os conteúdos a serem ensinados pelo professor Cercal em cada uma delas, conforme prescrito na legislação (QUADRO 1).

Quadro 1. Plano de Ensino das Escolas da Província do Paraná em vigor em 1883

1ª Classe	<p style="text-align: center;">1º Banco</p> <p>Ensino de Leitura - Conhecimento e memorização das letras; - junção das letras e memorização das sílabas;</p>	<p style="text-align: center;">2º Banco</p> <p>Ensino de Leitura - Soletramento e decomposição das palavras em sílabas; - conhecimento dos números; Ensino de Escrita - Tracejados em linhas retas e curvas sobre o quadro preto;</p>
2ª Classe	<p style="text-align: center;">1º Banco</p> <p>Ensino de Leitura - Leitura de impresso e manuscrito; - Exercícios de memória; Ensino de Aritmética - Tabuada de Pitágoras; - começo dos cálculos pela soma de números dígitos; - prática da diminuição e multiplicação; Ensino de Escrita - traços finos e grossos sobre papel; Ensino de Doutrina Cristã - duas vezes por semana;</p>	<p style="text-align: center;">2º Banco</p> <p>Ensino de Aritmética - noções de quantidade e unidade; - regra de numeração, teoria e prática das quatro operações; Ensino de Escrita - traslados de letras grandes e pequenas; Ensino de Doutrina Cristã - Catecismo de moral cristã com explicações racionais, que desenvolvam os princípios da criação; - doutrina da religião do Estado; - noções de moral e civil; Ensino de Gramática - Conjugação de verbos</p>
3ª Classe	<p style="text-align: center;">Banco Único</p> <p>Ensino de Leitura - Prosa e Verso; Ensino de Escrita conjugado com Gramática - Escrita “à vontade” tirada do livro que se lê na classe, para exercícios de ortografia e análise das partes da oração; Ensino de Aritmética - teoria e prática de quebrados, até a regra de três inclusive; Ensino de Geometria - geometria prática, noções mais gerais;</p>	

Fonte: Instrução Geral de 27 de dezembro de 1856.

O plano de ensino, tal qual proposto pela lei de 1856, tinha seu carro-chefe no ensino da leitura, a partir do qual os outros saberes deveriam ser agregados, paulatinamente. Havia, assim, uma separação entre o ensino da leitura e da escrita, que só começaria a ser aprendida efetivamente pelos alunos no segundo banco da segunda classe, posto que anteriormente fizessem apenas exercícios de traçado, possivelmente no quadro negro, também conforme previsto no plano de 1856. Nesse ponto, pode-se dizer que a escola primária paranaense em nada se diferenciou da escola brasileira imperial – e mesmo da vizinha república argentina – que segundo Diana Vidal e Silvina Gvirtz, tinha por ordem de ensino das primeiras letras “leitura, depois escrita no quadro ou mesa de areia e por último a escrita em papel” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 16). Pela leitura, tendo por suporte material o catecismo, se ensinaria ainda a doutrina enquanto pela escrita, na última classe, se faria a “escrita à vontade”, isto é, cursiva baseada na cópia, com a finalidade de tomá-la por suporte para o aprendizado dos rudimentos da gramática.

Foi com base nesse tipo de compreensão, que a colocação de Francisco em uma das classes, foi feito tendo por critério o nível de adiantamento do menino em relação à leitura, pouco importando as habilidades do contar e escrever, que como sabemos, ele também já possuía em algum grau ao chegar à escola. Embora o modo como Macedo se expressa em suas memórias possa dar-nos a impressão de que tenha ido parar na 3ª classe, que de acordo com o programa de ensino seria a última e portando mais adiantada, não necessariamente as coisas se deram assim. Graças a um mapa dos alunos que frequentaram a escola do professor Cercal ao longo do ano de 1882, datado de 31 de dezembro, sabemos que em princípios de janeiro, quando o menino chegou à escola, ela devia estar funcionando no máximo com duas classes, pois os alunos mais adiantados já haviam prestado exames, de modo que os que restaram estavam distribuídos entre os que liam do primeiro ao terceiro livro de leitura, que precedia o de História Pátria, o último utilizado pelos alunos que haviam realizado os exames finais e estavam na 3ª classe (DEAP-PR, AP 670, p. 10). Assim, o pequeno provavelmente tomou assento no 1º ou 2º banco da 2ª classe,

que em princípios de 1883, seria a mais adiantada na escola. Na hipótese de que estivesse muito além dos alunos então matriculados, não restaria outro recurso a ele e ao professor que deixá-lo na classe mais adiantada, independente do estado intelectual em que estivesse. Um forte indicativo de que Macedo tenha ido parar na 2ª classe é o fato de ter retido em suas memórias o modo como o professor ensinava a tabuada, prescrita para ser introduzida na escola primária somente a partir do 1º banco desta classe. Por isso ele pode relatar que “aos sábados, na última hora da aula, toda a vila e seus arredores ouviam a cantoria monótona da tabuada. E nada mais se cantava na escola” (MACEDO, 1983 [1939], p. 170).

Em face desse conjunto de prescrições que conhecemos por meio da legislação escolar paranaense e da decisão tomada pelo professor Cercal, segundo nos informam as memórias de Francisco Macedo, pode-se afirmar que a lei na província do Paraná materializava um conjunto de representações sobre o fazer ordinário em sala de aula, isto é, um arcabouço de “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real” (CHARTIER, 2002, p. 17). Tais representações precisam ser entendidas, por sua vez, “não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (CHARTIER, 2009, p. 7), visando impor sentido e significado a esta realidade. Todavia, os atores para os quais tais representações se dirigiam – professores, sobretudo, mas também os alunos – não as recebiam de forma passiva, mas as apropriavam de acordo com suas possibilidades e interesses, construindo histórica e diferenciadamente uma interpretação (CHARTIER, 2002, p. 24). É assim, do encontro entre as representações e as apropriações que as interpretavam que emerge a *lógica* pela qual se guiavam os homens e mulheres do passado, *lógica* que torna suas práticas inteligíveis e cognoscíveis ao historiador. Procurarei, daqui em diante, demonstrar essa *lógica*, acompanhando o ensino da matéria central na escola primária paranaense: a leitura.

IV.

Conforme prossegue Francisco Macedo no seu “Figuras que Falam”,

[O professor] marcou para o dia seguinte [ao da sua colocação na classe] a lição, no livro de leitura. Leu-a, para que os alunos observassem como deviam ler. E mandou que lessem e relessem com muita atenção aquele trecho em sua casa, a fim de lerem sem errar (MACEDO, 1983 [1939], p. 170).

Segundo este relato, o modo como Alfredo Cercal ensinava a ler baseava-se na demonstração, a fim de que os alunos seguissem o exemplo. Obviamente, não havia nenhuma preocupação com a compreensão do que se lia, mas sim, com a mecanização da leitura por meio da correta pronúncia das palavras. Entretanto, pode-se sugerir que havia um importante detalhe no que fazia Alfredo Cercal: enquanto “até o fim do século XIX a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente” (VIDAL, 2010, p. 504), Francisco Macedo flagra seu mestre preocupado também com o “como deviam ler”, posto que talvez aquele entendesse que a pronúncia devia ser associada a uma adequada imitação da voz, indo além do que prescrevia o próprio plano de estudos (QUADRO 1, 2ª classe, 1º banco). Dizendo de outro modo, se àquele tempo na França começava um movimento de ensino de leitura voltado à aquisição de uma cultura leitora geral, capaz de informar os sentidos a serem construídos pelos leitores (HÉBRARD, 2011), na escola de Cercal sua intenção era ensinar que uma determinada forma de ler – em voz alta, no tom adequado – é que realmente importava e deveria ser exibida como resultado de um processo de escolarização levado à êxito.

Mais do que pensar se o Brasil estaria em atraso com relação à escola francesa (sabemos, que na verdade, havia era diferentes ritmos na experiência histórica da escola nesses países), vale destacar que estamos é diante de diferentes representações de uma mesma prática, da qual o fazer de Cercal era uma apropriação, isto é, uma interpretação. Não devemos esquecer que este mestre era um amante de teatro, possivelmente, no sentido de um ator amador e mais tarde destacou-se como exímio orador, que sabia assim valorizar a arte da palavra bem pronunciada e bem expressada e que poderia

querer que isso fosse também transmitido a seus alunos. Além disso, desde 1877, aparecia como membro do Club Literário de Campo Largo, que tinha como um de seus objetivos a realização de “conferências populares aos domingos” (SOARES, 1900 [1883], p. 334), isto é, o discurso em público, feito como era de costume, por meio da leitura do que fora previamente preparado e que, conforme a importância, podia mais tarde ser até mesmo divulgado em algum jornal local.

É verdade que o professor Alfredo e Francisco Macedo ainda faziam parte de uma sociedade fortemente oralizada, similar à paulista da primeira metade do século XIX, investigada por Maria Lúcia Hilsdorf (2002), na qual ideias e pensamentos circulavam a viva voz. Mas não se pode esquecer que essa mesma sociedade, ao vivenciar o fenômeno ao qual Luciano Mendes de Faria Filho tem denominado de escolarização do social, designando o paulatino processo de penetração de valores e práticas da escola no corpo social mais amplo (FARIA FILHO, 2008, p. 85), foi também tornando-se, aos poucos, uma sociedade na qual a palavra escrita, por meio da leitura em voz alta, também era comunicada, senão a outros leitores, pelo menos a ouvintes, conforme lembrado por Maria Lúcia Pallares-Burke (1998). Diana Vidal, inclusive, sugere que esse cultivo da leitura expressiva, da qual parece que Cercal foi adepto, representava para a escola “a apropriação de uma prática cultural corrente na burguesia urbana: a leitura de convívio em voz alta” (VIDAL, 2010, p. 504), o que evidencia a importância que o ler bem foi adquirindo ao longo do oitocentos brasileiro e, provavelmente, paranaense.

Em face disso, em parte, o professor Cercal talvez escapasse da crítica que naquele mesmo ano seria dirigida pelo presidente da Província à classe docente do Paraná, com seus métodos “antiquados, proscritos à porfia pelas lições de pedagogia (...) atuando só na memória, lidando por incrustar nela mecânica e impertinentemente umas quantas noções abstratas, sintéticas e nulas”. (BELO, 1833, p. 33). Mas certamente, sua preocupação com o “ler e reler” com muita atenção – forçando assim, a memória do aluno a guardar o que se lia e o como se lia –, não escondia que ainda vivia mais orientado pela posição daqueles que, favoráveis à memorização, segundo a pena do Inspetor Geral Francisco Alves Guimarães, argumentavam que “este método, fixando a atenção do menino sobre a lição acostuma-o à memória; vasto repositório de nossos conhecimentos, que promove um excelente

exercício de linguagem, adestrando os discípulos na construção de frases e familiarizando-os com os termos e palavras” (GUIMARÃES, 1881, p. 9).

O momento testemunhado por Francisco Macedo em suas memórias é ainda bastante significativo na história da educação paranaense, pois coincide com as primeiras defesas realizadas pelas autoridades a respeito do ensino intuitivo, como assinala Franciele França (2011). É em função disso que se tornam compreensíveis as críticas do inspetor e do presidente ao modo recorrente de ensinar a ler na Província, que confrontadas com a prática de um destes professores, revelam que eles, nem um pouco alheios a este tipo de discussão, mesmo mantendo na forma as práticas tidas por tradicionais, encontravam maneiras de inovarem, muito modestamente, o método “ultrapassado” que ainda adotavam e pelo qual organizavam seus fazeres docentes, propondo aos alunos diferentes maneiras de ler, como o fazia Cercal. E foi equilibrando-se nessa tensão entre o velho e o novo que no dia seguinte, passou a cobrar, por meio de exame, aquilo que havia ensinado anteriormente aos seus discípulos. Narra nosso memorialista:

No dia seguinte, a lição de leitura era a última do horário. Enfileirou-se a classe em frente à mesa do professor, em semicírculo. Eu era dos últimos. Tinha o coração aos pulos. O primeiro leu um pequeno trecho – “Adiante” – bradou o mestre. E assim chegou a minha vez. A tremer de medo principiei a ler. Na palavra “estio” gaguejei, apesar de ter lido com acento no “i”. Percebendo minha incerteza, o mestre me interrompeu, perguntando: “Como?” – “Éstio” – com acento no “e”, respondi a tremer. “Adiante!” mandou ele – “Estio” respondeu o Totó, aluno à minha direita, acertando. E, tomando risonho, a palmatória, sacou-me um bolo bem puxado. Não pude ler mais. Pus-me a chorar, sem poder enunciar mais uma palavra. E veio-me a tosse. O professor mandou-me com aspereza ficar em pé num canto da sala. Ao acabar a aula, ao retirar-me, sofri uma vaia tremenda e segui meu caminho a chorar e tossir” (MACEDO, 1982 [1939], p. 170).

Pelo confronto entre a lição dada anteriormente e o exame a que foram submetidos os alunos, pode-se observar que o professor cobrava exatamente aquilo que havia ensinado: a correta pronúncia (associada à correta impoção vocal, temos motivos para supor) e a segurança na leitura. O

nervosismo de Francisco Macedo, por outro lado, não é menos revelador. Como ele próprio relatou em suas memórias, antes de entrar na escola estava habituado a aprender e estudar sendo conduzido mais por seus gostos e vontades, somados à centralidade que parece lhe terem conferido o pai, a mãe e a tia, que a ver-se efetivamente submetido a uma ação metódica da parte desses familiares que lhe serviam de “professores” domésticos. Agora, porém, como mais um aluno dentre outros, precisava submeter-se efetivamente aos imperativos da forma escolar, que conforme assinalam Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001, p. 13), é marcada por um tipo de relação diferenciada entre professor e aluno; levada a cabo num lugar específico distinto dos demais e regulada por um tempo específico. Seu nervosismo, por isso, pode tanto ser interpretado como motivado pela tensão de ser pela primeira vez examinado como e quiçá principalmente, pela assimilação de mais este elemento próprio da escola, com o qual ele não estava acostumado em sua casa: ver-se coagido a manifestar determinado nível de conhecimento sob a pena de ser castigado caso o resultado esperado pelo professor não fosse alcançado. Foi justamente nessa segunda situação que o menino se viu: não soube pronunciar corretamente uma palavra e foi castigado fisicamente com um bolo de palmatória, dado não pelo mestre, mas por um de seus colegas. Sua reação: pôs-se a chorar até o fim da aula e assim prosseguiu até chegar em casa! Os colegas, por sua vez, puseram a rir e debochar do garoto, que com isso encerrava sua primeira experiência com a palmatória!

Não penso que seja novidade esse tipo de descrição feita por Francisco Macedo, nem na historiografia da educação brasileira (GALVÃO, 1998, dentre outros) e tampouco na historiografia da educação paranaense. Em particular, nesta última, dispomos inclusive de um estudo detalhado sobre os castigos físicos, realizado por Thalita Dalcin (2005), demonstrando que embora somente tenham sido permitidos pela lei durante um ano, “em todo o período estudado [1857-1882] eles fizeram parte do cotidiano escolar e constituíram-se em uma das principais formas de marcar os corpos dos alunos e imprimir-lhes a sensibilidade desejada” (DALCIN, 2005, p. 115). Isso se confirma também nas memórias de Francisco Macedo. Quando chegou em casa e contou o ocorrido, seu pai, a princípio, considerou que o filho fora alvo de uma injustiça, mas em seguida a mãe do menino interveio lembrando: “não resolvamos isso com tanta precipitação. Não há

em Campo Largo outra escola para meninos. *Isso de palmatória é a regra em toda a parte. Todos se sujeitam. É a lei igual para todos*” (MACEDO, 1983, [1939], p. 171). Assim, o menino de fato teria que se conformar ao uso comum nas escolas da Província, embora, a partir deste episódio, ele não tenha mais voltado à 1ª cadeira do sexo masculino, passando a receber lições de um mestre particular.

O que me importa destacar é que o castigo físico constituía-se numa das inúmeras práticas que materializam normas (ou no caso em questão, em face da proibição oficial, mas do uso disseminado, as subvertiam), produziam interpretações e sentidos, a cultura escolar. Penso que interrogar o significado dessa prática, mobilizada durante o ensino da leitura, pode nos ajudar a compreender outras coisas que envolviam sua utilização por parte do professor.

V.

Antes de narrar este episódio do doloroso exame de leitura, ao descrever a localização de sua escola, Francisco Macedo dedicou um parágrafo em referência (ou deferência) à palmatória, ao que ela significaria na rotina daquele espaço e os usos de que era objeto na cadeira do mestre Cercal:

A fêrula ou palmatória aí estava, sempre pronta a entrar em ação. Sabe-se que, nas escolas públicas daquele tempo, ele era considerada indispensável. Quanto à disciplina, era, *não só instrumento de intimidação e por isso de efeito preventivo*, mas também instrumento de *castigo ou punição*. Quanto ao ensino, como sanção aos erros da leitura em classe e das arguições da tabuada e das outras matérias, era considerada o melhor meio de obrigar a estudar (MACEDO, 1983 [1939], p. 169).

Segundo o memorialista, a palmatória integrava efetivamente o cotidiano escolar e sua presença na sala lembrava isso aos que a viam. Ela era objeto de dois usos distintos: servia tanto para a disciplina – intimidando e prevenindo, mas também castigando e punindo por eventuais faltas disciplinares – como para o ensino, como sanção “aos erros da leitura em classe e das arguições da tabuada e de outras matérias”. Assim, seu uso

não se configurava numa prática que se poderia colocar em movimento em qualquer situação escolar, mas somente naquelas em que não se atingiam determinados objetivos tanto na submissão dos alunos à escola e suas normas quanto no seu aproveitamento na aquisição de determinados saberes. Um exemplo disso, além do que vimos no ensino da leitura e que confirma que o uso da palmatória como “meio de obrigar a estudar” era recorrente na escola do professor Cercal, é oferecido pelo próprio Francisco Macedo, ao descrever alguns detalhes no espaço da sala de aula da 2ª cadeira de meninos de Campo Largo:

Viam-se na sala duas bandeiras coloridas, uma com o nome de “**Tróia**”, outra com o nome de “**Grécia**”. Fui informado, muitos anos depois, pelo próprio mestre Alfredo, que cada uma pertencia a um partido escolar. Os dois partidos disputavam a primazia, funcionando os alunos de um partido como arguentes e os outros como defensores e vice-versa. O partido que desse mais bolos era vitorioso e de suas fileiras saíria o monitor, a quem incumbia ajudar o mestre (MACEDO, 1983 [1939], p. 170, grifo do autor).

Embora Francisco Macedo afirme que nada tenha visto disso durante o período em que esteve na escola, o fato da descrição dessa prática ter sido dada pelo professor, que com ela operava uma reconfiguração do espaço escolar, redistribuindo as classes em dois partidos – Gregos e Troianos – e fazendo os alunos que as ocupavam servirem-se da palmatória eles próprios como meio de contagem de pontos e definição do vencedor, confirma o quanto a materialidade da escola deixa entrever, como afirmam Eliane Peres e Gizele de Souza, racionalidades pedagógicas (PERES; SOUZA, 2011, p. 54). Mas, que racionalidade seria essa? A racionalidade do bom aproveitamento dos alunos. Se a palmatória entrava em cena com meio de motivar o estudo – seja pelo prazer que uns podiam ter em dar bolos nos pares ou na necessidade em que outros se viam de livrar-se deles – o professor sabia utilizá-la não só para alcançar objetivos imediatos – como aquele do ensino da leitura – mas também para promover seus auxiliares, os monitores, que indiretamente colaboravam para o êxito do processo de escolarização. Em suma, se essa prática tiver sido corrente como deu a entender posteriormente o

professor à Francisco Macedo, o uso da palmatória estava realmente incorporado nas práticas ordinárias de sua escola.

É à luz dessa racionalidade pedagógica elaborada a partir da cultura material que podemos interpretar o episódio específico ocorrido na 1ª cadeira de meninos de Campo Largo em janeiro de 1883, tentando identificar a sua *lógica*. Obviamente, não saberemos jamais o que se passava na cabeça do professor Cercal naquele dia em que decidiu examinar os alunos na leitura e cobrar-lhes um melhor aproveitamento servindo-se da palmatória. Mas podemos construir uma hipótese explicativa, cujo campo da incerteza, como ensina Carlo Ginzburg, não impede nosso trabalho, mas obriga-nos “a um aprofundamento da investigação, ligando o caso específico ao contexto, entendido aqui como campo de possibilidades historicamente determinadas” (GINZBURG, 1991, p. 183), das quais nossa interpretação é uma, dentre outras possíveis, alicerçada, é claro, em evidências: as memórias de Macedo e documentação acerca da escola de Campo Largo.

No ano de 1882, a cadeira regida por Alfredo Cercal foi visitada com certa frequência pelo inspetor paroquial das escolas. Os termos dessas visitas que puderam ser encontrados são bastante reveladores. Em 16 de janeiro de 1882, o Inspetor José de Almeida Torres esteve na escola e afirmou: “Visitando esta aula encontrei nela 26 meninos, examinando alguns deles em leitura achei regular” (DEAP-PR, AP 661, p. 70). Uma semana depois, a 21 de janeiro, o parecer foi o seguinte: “Visitando a aula, encontrei nela 19 meninos, achei regular, notando ter o professor se esforçado pelo aproveitamento dos alunos” (DEAP-PR, AP 661, p. 71). Em 23 de junho, o mesmo inspetor escreve: “Visitando a aula encontrei nela 24 alunos, examinando a todos em leitura achei alguns deles bem regular e outros um poucos atrasados bem assim examinando em tabuada alguns, achei regular” (DEAP-PR, AP 675, p. 40). Por fim, em agosto de 1882, “Visitando a aula encontrei nela 23 alunos, examinando a todos em leitura vão regular; tabuada, aritmética, doutrina, vão muito bem” (DEAP-PR, AP 663, p. 42).

Como se vê, o aproveitamento dos alunos da 2ª cadeira relativo à leitura, a matéria principal através das quais se procedia ao aprendizado das demais, não vinha sendo o ponto de destaque no exercício da profissão docente de Alfredo Cercal, que mesmo se esforçando pelo adiantamento dos alunos, não obtinha deles mais que uma leitura “re-

gular”, sendo que ainda havia aqueles que encontravam-se um pouco atrasados. Num daqueles paradoxos de que todos podem ser presas, na última visita os meninos foram muito bem em aritmética, tabuada e doutrina, mas persistiam regularmente na leitura. Mais revelador que aquilo sobre o que se fala, é aquilo sobre o que o inspetor se cala: se sua presença visava inspecionar o aproveitamento dos alunos – com exceção das suas observações sobre a aritmética – seu olhar estava voltado, na maior parte das visitas, para o aprendizado da leitura e de saberes a ela relacionados, como a doutrina, ensinada oralmente e eventualmente lida, por meio dos catecismos (QUADRO 1). E mais: sua presença na sala, a isso tudo observando e a outro tanto de coisas não dando atenção, é indicativo de que também para ele o aproveitamento na leitura era o principal elemento para o bom funcionamento de uma escola. Assim, na acepção daquele inspetor, o bom professor era o que conseguia ensinar bem os escolares na leitura. E era esse o resultado que seus termos de visita, indiretamente, vinham cobrando do esforçado professor público.

Já outro mestre, sob quem sua inspeção parece que não se fizera sentir com o mesmo empenho, o professor particular Francisco Cardoso, com quem Francisco Macedo foi acabar o ano escolar de 1883, dedicava boa parte do tempo de suas aulas ao ensino, justamente, da matéria pouco notada pelo Inspetor: a escrita. Segundo as memórias de Macedo, lá

O mestre ensinava a ler, escrever, contar e rezar. *Fazia muita questão da caligrafia*. Apesar da idade, tinha letra firme. *Debuxos e traslados não faltavam*. *Obrigava a segurar a pena de certo modo*. E aos que já se achavam mal habituados, ele lhes amarrava com barbante os dedos à caneta e os estimulava à contínuos exercícios (MACEDO, 1982 [1939], p. 176).

Há pelo menos duas décadas, os estudos sobre a história da alfabetização vêm nos mostrando que a noção de que alfabetizado é quem sabe ler e escrever e que, portanto sua aquisição consiste nisso, é bem recente (e nos dias atuais, dentro da pedagogia, mesmo essa concepção já é questionada com o surgimento da figura do “analfabeto funcional”). Conforme Antonio Viñao Frago,

Até bem entrado o século XIX, era bastante usual saber ler e não escrever, em especial entre as mulheres. As duas aprendizagens não eram simultâneas, mas sucessivas (...) Havia, pois, muitos alfabetizados que podiam receber mensagens escritas, ler textos elaborados por outros, mas não comunicar-se por escrito, produzir textos (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 16).

Além do mais, a aquisição em separado desses saberes justificava-se também por motivos financeiros e pedagógicos, como salienta Jean Hébrard: “do lado dos alunos, o custo (a mensalidade é mais cara para aprender a escrever do que ler e mais ainda para aprender a contar)” enquanto que “do lado dos professores, a organização material: enquanto escreve-se com penas de ganso, a necessidade de apontá-las frequentemente obriga o professor a dedicar toda a sua atenção aos ‘escritores’ iniciantes” (HÉBRARD, 2002, p. 50, nota n. 54). É claro que há um evento que separa as observações feitas por esses historiadores europeus e as experiências de escolarização vividas por Francisco Macedo: o surgimento do método de ensino simultâneo, adotado por sinal, na Província do Paraná. Embora geralmente, ao falar desse método, se acentue sua característica primordial – o ensino dado pelo professor ser ao mesmo tempo para um grupo de alunos alocado em uma classe, em contraponto ao método individual (LESAGE, 1999, p. 6) – Dominique Julia (1989) e Jean Hébrard (2002) chamam a atenção para a grande revolução que ele representou na história do ensino: a possibilidade de uma mesma escola ensinar tanto a ler e escrever, como contar. É verdade que na França obstáculos tanto de ordem material (pois, inúmeros objetos eram necessários para que esse tipo de escola funcionasse) como políticos (o medo de que um povo instruído na leitura e escrita fosse mais difícil de governar) aos poucos diminuiriam o alcance da inovação pedagógica, embora o método em sua essência tenha sido utilizado por muito tempo.

No caso do Paraná, sabemos que durante todo o período provincial, ele foi o método autorizado e recomendado para uso nas escolas. A adoção do método, por sua vez, revela o tipo de escola que se queria pôr em funcionamento: uma escola que ensinasse a ler, escrever e contar. Todavia, na prática, a realidade era outra. Enquanto na escola pública, regida pelo professor Cercal, a preocupação fundamental era com a leitura, na escola particular, ela parece ter recaído sobre a escrita. Se a referência de Francis-

co Macedo sobre o fato de que o professor particular também ensinava os outros saberes e a ausência de outras evidências não permite afirmar que sua escola tenha tido a escrita por carro-chefe (tendo sido, contudo, a prática que mais chamou a atenção do menino e que ainda se conservava na memória do adulto que a relata), o estado em que se achavam os alunos do professor público às vésperas de janeiro de 1883, é bem revelador de que aquela vinha sendo, na prática, uma escola marcada por um maior desenvolvimento dos alunos na leitura que na escrita, talvez, resultado do esforço do professor em satisfazer as observações do inspetor, que tacitamente cobrava dele tal investimento em seus termos de visita.

Dos trinta e três alunos matriculados em 31 de dezembro de 1882, 9 liam o primeiro livro de leitura; 10 o segundo livro e os 14 restantes já estavam no 3º livro de leitura. (DEAP-PR, AP 670, p. 10). Em relação à escrita, o quadro era outro: 19 ainda estavam aprendendo a fazer traçados (incluídos aqui todos os que estavam no 1º livro de leitura; 8 que estavam já no 2º livro e 2 que estavam no 3º livro); 3 escrevendo em bastardo – isto é, letras de forma garrafais – (incluídos aqui 1 aluno que estava no 2º livro de leitura os outros no 3º livro); 5 escrevendo em bastardinho – nome dado à escrita em letra de forma mas em tamanho menor que o bastardo – (incluídos aqui 1 que estava no 2º livro de leitura e os demais no 3º livro) e por fim 6 alunos que já escreviam em cursivo e que estavam todos no 3º livro de leitura, na classe mais adiantada da escola. Em outros termos, os trinta e dois alunos (em diferentes graus), liam; mas, somente catorze efetivamente, escreviam. A disparidade, inicialmente, se deve ao fato de que como já observamos, o ensino distribuído pelas classes principiava pela leitura para só depois ser incluída a escrita. Todavia, se notarmos que os alunos mais adiantados em leitura não necessariamente o estavam em escrita, pode-se afirmar que essa forma de organização do ensino tinha consequências no resultado final: talvez, vários deles, mesmo depois de já saberem ler o suficiente para prestarem exame final, teriam que demorar-se um pouco mais até conseguirem atingir o nível desejável na escrita, o mesmo em que foram examinados em dezembro de 1882 8 alunos, todos eles, ainda segundo o mesmo mapa, versados na leitura do Livro de História Pátria e dominando a escrita cursiva, o último estágio de ambas as aprendizagens. Se incluíssemos aqui, ainda, outras matérias como a aritmética e o ensino de doutrina, o quadro ficaria ainda mais complexo. Contudo, creio já ter reunido evidências suficientes

para propor uma interpretação ao uso da palmatória na escola do professor Cercal. Mas não apenas.

A escola pública da 2ª cadeira de meninos de Campo Largo, inspecionada durante o ano de 1882 e pela qual Francisco Macedo passou no começo de janeiro de 1883, estava toda ela estruturada em torno da ênfase no ensino de uma matéria em detrimento de outras. Embora o método ali adotado sugerisse que lá se ensinaria a ler, escrever e contar, no momento em que o menino lá chegou encontrou colegas que sabiam ler, mas não escrever, outros que sabiam ler e escrever bastardo, alguns que liam e escreviam em bastardinho e uns poucos que liam e escreviam em cursivo. Por mais que o professor tivesse a responsabilidade de ensinar tudo isso e, de certo modo, o fazia já que apresentava de tempos em tempos alunos para exame final, em determinados momentos da sua prática docente, ele era confrontado com observações vindas da parte do inspetor paroquial de que o ensino de leitura em sua escola era algo que precisava ser melhorado (os termos de visita são evidência disso). Inclusive, por ser alvo de vigilância mais constante que o seu vizinho, o professor particular – que podia com paciência cobrar capricho e boa caligrafia dos alunos – vinha sendo coagido a obter melhores resultados no ensino da leitura de seus alunos, não obstante a maior parte deles (dezenove, não percamos a conta!) sequer ter saído dos rabiscos, quanto mais, chegar aos rudimentos de escrita. Porém, essa cobrança do inspetor era justificável, amparado que este estava no próprio programa, que só previa a escrita efetiva para as classes mais adiantadas de uma escola, contradizendo, assim, a simultaneidade de saberes que aquela escola, ao menos no plano das representações e do método utilizado, deveria almejar.

No momento exato em que encontramos o professor Cercal distribuindo “palmatoadas” entre seus discípulos – ou melhor, fazendo com que os que sabiam mais dessem bolos nos que sabiam menos – podemos compreender que aquela prática de punição física associada à outra que ocupava o centro do seu fazer docente, poderia estar revestindo-se do significado de funcionar como meio eficaz de forçar os alunos a chegarem aos níveis de aprendizado considerados ideais tanto pelo professor como pelo inspetor, ao qual este respondia pelo trabalho realizado. É óbvio que o castigo podia ser interpretado de forma diferenciada pelos alunos e mesmo por outros contemporâneos. Mas, em face do campo de possibilidades históricas em que se encontrava o professor Cercal, era um dos meios de que dispunha para

conseguir fazer por seus alunos esperava-se que ele fizesse: levá-los a algum progresso no ensino da leitura. Era, assim, a serviço dessa racionalidade e dentro da *lógica* de que o bom professor, (independente das críticas que a classe sofria de que ainda praticava um ensino livresco e antiquado), era o que conseguia ensinar a ler que a palmatória pode ter sido ouvida naquele dia em que dela Francisco Macedo não conseguiu escapar.

VI.

Ao encerrar esta visita ao “jardim secreto”, no qual Francisco de Azevedo Macedo viveu parte de suas experiências escolares no século XIX, feita no cruzamento entre suas memórias e múltiplas evidências a elas contemporâneas, podemos, à modo de conclusão, colocar nossa atenção em três dados sobre os quais essa pesquisa lança luz, tecendo considerações sobre cada um deles.

Primeiramente, ela confirma a potencialidade das memórias como fonte para o estudo da escola primária no Paraná Provincial, visto que, embora a intenção inicial diante das “Figuras que Falam” de Francisco Macedo fosse analisar apenas a cultura escolar, a própria fonte acabou por dirigir nosso olhar para outra questão, inexplorada na história da educação paranaense, o ensino da leitura no oitocentos, anunciando, inclusive, possibilidades de aprofundamentos futuros sobre essa dimensão, que possivelmente terá em outras memórias já localizadas ou ainda por localizar, um potente *corpus documental*. Todavia, mesmo para o estudo das culturas escolares, ela nos franqueou acesso não só a questões pouco pesquisadas, mas a um espaço que a cada investida do historiador, sempre tem algo novo a revelar, de acordo com as perguntas lançadas à escola e seus atores. E é sobre a pergunta feita a esta documentação, que faço a segunda consideração.

Realmente, não é fácil chegar às razões que presidiam e orientavam as ações dos sujeitos da escola e mesmo assim, o panorama que se desenha e ao qual se chega terá de ser sempre o de possibilidades, próprio de todo conhecimento histórico, “cheio de lacunas e incertezas, alicerçado em fragmentos e ruínas” (GINZBURG, 1991, 232). A resposta produzida ao objetivo aqui perseguido e a hipótese que a guiava, lida nestes termos, revela que um professor como Alfredo Cercal agia movido por uma *lógica*, que resultava do encontro entre as representações sobre o fazer docente e

as apropriações por meio das quais ele as interpretava e produzia a teia de significados que é, também, a cultura escolar. A análise e interpretação de suas práticas, nesse sentido, põe às claras um ator histórico coagido por imposições de um lugar de exercício da profissão docente mas também por uma bagagem de experiências pessoais e de um contexto marcado por preocupações com a constituição de uma escola destinada ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, mas que no nível do “chão da história” ainda ocupava-se mais em ensinar a ler do que qualquer outra coisa e para que esse objetivo fosse alcançado, podia lançar mão mesmo de práticas proibidas, como o castigo físico. Mas, mesmo no aparente espaço de inércia e de formalidade de uma prática, pudemos enxergar vestígios de como é a ação humana e individual que confere significado e sentido àquilo que se fazia na escola e por essa ação, tentativas de “inovação” ou ao menos, de um fazer “diferente” podiam ser efetivadas por professores como Alfredo Cercal. Na criativa ideia de levar os alunos a confrontarem-se, a si e seus saberes, como fizeram gregos e troianos na disputa pela bela Helena – embora o prêmio, no caso, fosse duplo: para alguns alunos que se viam livres das palmatórias e o professor que indiretamente os conduzia para o alcance dos objetivos do ensino por ele ministrado –; no modo como parece ter ensinado a leitura, valorizando nela aspectos que iam tornando-se caros a uma sociedade em vias de escolarização mas também a ele, que tinha o gosto pela oratória e por fim, no uso que sabia fazer da palmatória em diferentes momentos do cotidiano escolar, sobretudo, quando associado a uma racionalidade pedagógica que visava o êxito do aprendizado da leitura, a “rainha” dos saberes elementares da 2ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo, temos fortes evidências da criatividade e significação que ia sendo conferida as práticas, cujo resultado era a produção de uma cultura escolar própria – uma teia de lógicas e significados – diferente, possivelmente, da outra que era efetuada por seu vizinho, o professor particular Francisco Cardoso.

A último dado a ser considerado diz respeito ao ator que nos guiou, pelo fio das suas memórias, através do labirinto da História. E, se a princípio queríamos compreender as práticas de alunos e professores, é forçoso reconhecer que acabamos por saber mais sobre o adulto que sobre a criança. Mas, por ter ela sido ouvida por meio de uma retórica de infância, na qual o adulto a revive num discurso sobre o outro (BECCHI, 1994), podemos apontar algumas coisas sobre como as experiências de ser criança infor-

mavam a experiência histórica na qual aconteciam as culturas escolares. A trajetória de Macedo, embora não possa ser generalizada em função das condições próprias suas e da família na qual nasceu, mostra que o acesso aos saberes escolares por outras vias eram levados em conta pelos professores ao receberem uma criança na escola e, inclusive, o submetimento de uma criança à forma escolar e a incorporação da identidade do aluno nem sempre eram coisa simples e fácil de conseguir. Francisco Macedo, certamente, na primeira tentativa não obteve sucesso e a decisão sua e de seus pais de não mais voltar à escola e passar a receber lições com um mestre particular, são evidência disso. Entretanto, a escola, não obstante frequentada por breves momentos, imprimiu nele algumas marcas, que mesmo muitos anos depois, ainda estavam gravadas em sua personalidade, a ponto de poderem ser transformadas em memória e transferidas para um texto de caráter memorialístico. Com efeito, as “Figuras que Falam”, além de nos falarem sobre as culturas escolares, nos falam disso também.

Fontes

BELO, L. A. L. de O. *Relatório Presidencial do ano de 1883*. Curitiba: Typografia Lopes, 1883.

DEAP-PR. Mapa dos alunos matriculados da 1ª cadeira do sexo masculino de Campo Largo em 31 de dezembro de 1882. *AP 670*. p. 10, 1882.

DEAP-PR. Relatório do Inspetor Paroquial de Campo Largo. *AP 682*. p. 94-95, 1883.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em 16 de janeiro de 1882. *AP 661*. p. 70, 1882.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em 21 de janeiro de 1882. *AP 661*. p. 71, 1882.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em 23 de junho de 1882. *AP 675*. p. 40, 1882.

DEAP-PR. Termo de Visita 1ª cadeira de Campo Largo em agosto de 1883. *AP 663*. p. 42, 1882.

GUIMARÃES, F. A. Relatório do Estado da Instrução Pública do ano de 1881. *DEAP-PR, AP 648*, p. 1-27, 1881.

MACEDO, F. R. Figuras que falam. In: MACEDO, J. P. (Org.). *Francisco R. de Azevedo Macedo e sua obra*. Curitiba: Imprensa Oficial, 1983 [1939], p. 165-215.

PARANÁ. Instrução Geral de 27 de Dezembro de 1856 contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 44. Arquivo digital [1856].

PARANÁ. Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Paraná de 16 de julho de 1876. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Org.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004, p. 265. Arquivo digital [1876].

SOARES, A. J. M. Subsídios para a História da Província do Paraná, município de Campo Largo, pelo Dr. Antonio Joaquim de Macedo Soares. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, tomo LXIII, p. 301-406, 1900 [1883].

Referências

BECCHI, E. Retóricas de infância. *Perspectiva*. Florianópolis, n. 22, p. 63-95, ago/dez., 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALCIN, T. B. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas no Paraná (1857-1882)*, 2005. Discussão (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

- DAVIS, n. Z. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-97.
- FEBVRE, L. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FRANÇA, F. Os métodos de ensino na história da educação pública paraense no século XIX. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Vitória: Espírito Santo, 2011, *on-line*.
- GALVÃO, A. M. O. “A palmatória era sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890 – 1920). In: GALVÃO, A. M. O. *et al.* (Org.). *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 117-142.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 3-24.
- GINZBURG, C. Exprophias e Citação. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991, p. 215-232.
- _____. Provas e possibilidades: a margem de “Il Ritorno de Martin Guerre” de Natalie Zemon Davis. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991, p. 179-202.
- HÉBRARD, J. O momento fundador: como nascem e morrem as histórias da educação? O exemplo da França. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Conferência de Abertura...* no prelo.
- _____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 33-77.
- HILSDORF, M. L. S. Construindo a escolarização em São Paulo (1820-1840). In: PRADO, M. L.; VIDAL, D. G. (Org.). *A margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

_____. Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Regimen. *Revista de Educación*. Madrid, n. 288, p. 105-120, 1989.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FIHO, L. M. (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 5-15.

PALLARES-BURKE, M. L. G. A imprensa como uma empresa educativa no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 104, p. 144-163, jul. 1998.

PERES; E; SOUZA, G. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. (Org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos*. São Luis: EDUFMA, 2011, p. 43-68.

SOUZA, C. S. *Utilitarismo, civismo e cooperativismo no projeto educacional de Francisco de Azevedo Macedo (1892-1947)*. 2012, 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

VIDAL, D.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 8, p. 14-30, maio/ago., 1998.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. *et al.* (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

VIÑAO FRAGO, A. Oralidade e escrita: os paradoxos da alfabetização. In: _____. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 15-28.

VINCENT, Guy *et al.* Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, Jun. de 2001.

Data de registro: 26/11/2013

Data de aceite: 1º/02/2016

**FELIX MIKHAILOV: A LIFE DEVOTED TO THE
SELF-OTHER, INDIVIDUAL-SOCIETY DIALECTS**

**Uma vida dedicada ao auto (eu)-outro,
Dialética de uma sociedade individual**

Une vie consacrée aux Dialectiques du soi et de l'autre et de l'individu-société

*Wolff-Michael Roth**
*Erika Germanos***

Abstract: Felix Trofimovich Mikhailov, a leading theoretical psychologist and philosopher, who has been described to have been “one of the leading theoretical psychologists of the new twenty-first century and a successor to the traditions of Russian philosophical psychology’ represented by the names of L. S. Vygotsky, A. n.Leontiev and others. There is tremendous depth in the work of a scholar little known in the West. Most importantly, he articulated aspects of language that without doubt elaborate and extend the seeds that L. S. Vygotsky had sown round about the time that Mikhailov was born. In this article, we outline some of his ideas and how these relate especially to and continue the work of Vygotsky, which lies in their common commitment (a) to the Spinozist unity of being that expresses itself in the identity of body and mind, self and Other and (b) to dialectical materialist form of investigation.

Keywords: Inter-intrasubjectivity. Dialectics. Other.

Resumo: Felix Trofimovitch Mikhailov, psicólogo e filósofo que tem sido

* Doutor em Ciência e Tecnologia pela Universidade de Southern Mississippi, Hattiesburg. Professor da Lansdowne do Departamento de Ciências Cognitivas Aplicadas na Universidade de Victoria-BC, Canadá. *E-mail:* mroth@uvic.ca

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com período sanduíche em Universidade de Victoria-BC, Canadá. Professora da Faculdade de Ciências da Saúde e Educação – FACES-UNICEUB, Brasília-DF. *E-mail:* erika.germanos@gmail.com

descrito como tendo sido “um dos principais psicólogos teóricos do novo século XXI” é um sucessor das tradições da psicologia filosófica russa que é representada por nomes como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e outros. Há uma tremenda profundidade no trabalho desse estudioso que é muito pouco conhecido no Ocidente. Ele articulou aspectos da linguagem que, sem dúvida estende as sementes que Vygotsky havia semeado no mesmo período de tempo em Mikhailov nasceu. Neste artigo vamos delinear algumas de suas idéias e como estas se relacionam especialmente com o trabalho de Vygotsky e sua continuidade, ao qual apresentam em comum: (a) a unidade Spinozist de ser que se expressa na identidade do corpo e da mente, si mesmo e o Outro e (b) a forma de investigação dialética materialista.

Palavras-chave: Inter-intrasubjetividade. Dialética. Outro.

Résumé: Felix Trofimovich Mikhailov, psychologue et philosophe, décrit comme « l'un des principaux psychologues théoriciens du nouveau XXIe siècle » est le perpétuateur de la tradition psychologique et philosophique russe, représentée par des noms tels que LS Vygotsky, AN Leontiev et d'autres. La grande profondeur des travaux de ce savant reste peu connue en Occident, notamment en matière d'articulation de différents aspects du langage qui, sans doute, ont élaboré et étendu les graines que L. S. Vygotsky avait semées pendant la même période de naissance de Mikhailov. Cet article vise aussi bien à présenter certaines de ses idées qu'à définir les liens de ces dernières avec le travail de Vygotski et sa continuité, qui ont en commun ceci: (a) l'unité spinoziste de l'être qui est exprimée dans l'identité du corps et de l'esprit, le soi et l'autre et (b) la façon dialectique et matérialiste de faire de la recherche.

Mots-clé: Inter-intrasubjectivité. Dialectique. Autre.

Introduction

Kant's axiom – *the identity of corporeality and subjectivity*, taking us back to Spinoza, to his single substance of being – is the axiom

of the general science of man, which lies, I repeat, at the basis of physiology, psychology, history, literary studies, and all other theoretical disciplines that have as their object the life and activity of man (MIKHAILOV, 2006b, p. 49).

In this introductory quotation, written just prior to the author's death, we not only find the essence of his later thought but also the relation to the writings of L. S. Vygotsky, perhaps his most important precursor in taking up a psychological agenda grounded in the work of Spinoza. There is a (dialectical) identity of corporeality and subjectivity, which are not two parallel planes, but indeed two different manifestations of one and the same, single reality. This single being is, so the fundamental axiom that Mikhailov accepts, is the essence of physiology, psychology, history, literary studies, and all other theoretical disciplines – not in the way they currently are but in the way they are still to come. This approach had been foreshadowed in the very last texts of Vygotsky, who had never been in the position to develop them further by removing logical contradictions that the early formulations still contained. An axiom needs no proof, for it is the basis and exists a priori to theory, as Mikhailov explicates by means of the axioms of Euclidean geometry.

A lot of the writing in Mikhailov's texts is reminiscent of Vygotsky both in the way Felix Trofimovich is true to the historical aspect of his investigations by situating psychology in other endeavors of humanity, including literature and philosophy, and especially in his method, which is the practice of (materialist) dialectics. Although Western scholars often ascribe the references of Russian scholars to the work of Marx/Engels as giving lip service to the political regime – which may or may not be the case in some situation for Felix Trofimovich as much as for Vygotsky – their common method of investigation is Marxian through and through. For Mikhailov, this form of dialectical analysis characterizes his writing through the glasnost and perestroika era right into the 21st century, that is, at times when lip service to Marx/Engels no longer was required from scholars to survive. Most importantly, Felix Trofimovich practices a material dialectics that is *not applied* to specific cases but, as Engels suggests, finds them in the phenomena. Vygotskij (1982, p. 419) already notes, “the *direct* application of the theory of *dialectical materialism* to the problems of natural

science and in particular to the group of biological sciences or psychology *is impossible*, just as it is *impossible to apply it directly* to history and sociology”. Mikhailov certainly would have thought the same about attempts to *implement* dialectical materialism in educational efforts. As he notes about the failure of the “Elkonin-Davydov school”: “A delightful result has been obtained: the theory exists in isolation and practice corresponds nominally to theory” (MIKHAILOV, 2006b, p. 34).

In sum, this article is devoted to a psychologist-philosopher who truly worked in the lineage of Vygotsky, not because he references and acknowledges the originator of the cultural (societal-) historical school but because, in the content and form of his investigation, his work constitutes a true continuation of the movement of scholarly thought that Vygotsky had initiated.

Biographical notes

There is little available in English about the life of Felix Trofimovich Mikhailov; and, according to his own admission, there is not much to be learned from his biography that would elucidate his work—were it not for his modest background in a working class family. But some of our colleagues who knew him, such as Michael Cole and David Bakhurst, describe him as kind, fun, and admirable. We know that Felix Trofimovich was born on April 12, 1930 in the Kazakh city of Chimkent (now Shymkent); and he died just short of his 76th birthday on February 22, 2006 in Moscow, Russia, where he had lived almost his entire life (VORONIN, 2000). In 1954, He graduated with a degree in philosophy from Moscow State University where had followed the same program as Raisa Titarenko, the future wife of the leader of the Soviet Union Mikhail Gorbachev; he also had a very active relationship with Merab Mamardashvili, who would become one of the most interesting contemporary philosophers with interests in language and consciousness very similar to that of Mikhailov. Felix Trofimovich began his university career in 1957 as a lecturer at the Russian Medical University, where, from 1961 to 1971 he was head of the department of philosophy. He received a doctorate in philosophy in 1963 (Kandidat filosofskix nauk), with the thesis on the topic of “The Methodological Basis for Psychoanalysis.”

Apparent from his birth date, Felix Trofimovich grew up during the difficult times of the Stalinist era, with its repressive attitude towards open

intellectual endeavors, and the physical-emotional toil related to World War II. Yet he describes those times into which he was born and that marked the first few years of his life as remarkable, for “never again did such a short interval witness the creation and publication of so many profound investigations and masterpieces, marked with the stamp of genius literally in all branches of culture! It was precisely in this period that A. F. Losev, G. G. Spet, M. M. Bakhtin, and L. S. Vygotsky created and published their work” (MIKHAILOV, 2006c, p. 59). But during the Stalinist era, theoreticians could not deviate from dogma. Continuing a trend that he ascribed to his youth, Felix Trofimovich attributed his personal development to his status in the margins. He notes that “finding [him]self in the position of a social outcast there suddenly were revealed to me, as to all other ‘inadvertent deviationists,’ many others by their creative heterodoxy and truly moral essence” (MIKHAILOV, 2006c, p. 63). At his time, difference from the official line was dangerous, and any “deviation of a theoretician or lecturer from [Stalin’s definitions], laws, and principles was punished in highly diverse ways, from deprivation of the right to lecture to arrest or commitment to a psychiatric hospital” (MIKHAILOV, 2006c, p. 61). Yet new philosophical ideas emerged even under the repressive regime of J. Stalin; and they did so in what we might call following Plato *khôra*, a productive gap of cultural creativity arising from the engagement with the classical and contemporary philosophical literature.

For the 12-year period from 1972-1984, Felix Trofimovich worked at the Russian Academy of Education, where he was head of the Laboratory of Theoretical Problems of the Psychology of Activity—as he pointed out, even before having received his doctorate (*kandidat*) or his habilitation (*dokor*) (VORONIN, 2000). After that he continued as a chief researcher in the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Science. He defended his thesis *Societal Consciousness and Individual Self-consciousness* in 1988; it was published in 1991. In 1993, he was elected Member of the Russian Academy of Education. In 1997, he obtained a second doctorate (*Doktor filosofskix nauk*), which, equivalent to the German or Scandinavian habilitation, requires significant scientific output. Mikhailov held a chair as professor of psychology of work and psychological engineering at his alma mater from 2004 on. In his academic career, he supervised 12 post-graduate fellows at the *kandidat* level (PhD) and 4 post-graduate fellows at the *doktor* (habilitation) level.

It was during the years as the head of the Laboratory of Theoretical Problems of the Psychology of Activity, in 1982-1983, that D. Bakhurst had the opportunity to meet and spend time with Felix Trofimovich generally, where an important seminar took place that included, besides Bakhurst and Mikhailov, also the philosopher v.S. Bibler, the theorist v.A. Lektorsky, and the educational psychologist v.V. Davydov, then Director of the Institute of General and Pedagogical Psychology in Moscow (BAKHURST *et al.*, 1995).

Reflecting on his youth, Felix Trofimovich talks about avidly reading, including Dickens and Dostoyevsky, the latter of which was perhaps his most famous author. At the time, though only 13-14 years old, he and his friends were heavily drinking, after having become acquainted with its taste while working voluntarily in labor camps. But he thinks that his avid reading saved him. In ninth grade, Felix Trofimovich had read v.Lenin's major philosophical work, *Materialism and Empirio-Criticism*, which, by tenth grade, he already knew by heart, as he said. He found it brilliant and highly interesting, and he related this impression to the fact that he matured in philosophy. Together with the book *Anti-Dühring* (MARX & ENGELS, 1975) – which articulates the three main parts of Marx and Engel's teachings: dialectical and historical materialism, political economy, and the theory of scientific communism – it became one of the formative works in/on his development (VORONIN, 2000). However, when he attended lectures on dialectical materialism, he realized that the lectures were inconsistent with what he had read at home. He thought that the lectures and what he had to study to succeed in examinations were terribly simplistic. From the beginning, philosophers such as Plato, Aristotle, Spinoza, Fichte, Hegel, and the non-politicized (non-ideological) Karl Marx had special significance in his intellectual development (MIKHAILOV, 2006a). Their rigorous forms of investigation became for him a model for establishing a philosophical basis of psychology. Later, he was tremendously influenced by psychologist working within cultural-historical activity theory, including A. n.Leont'ev, A. R. Luria, and p.Ia. Galperin. The most important influences derived from his friendship and interactions with E. v.II'enkov and v.V. Davydov.

Mikhailov was a forthright scholar: he did not hesitate to publically acknowledge his scholarly friends and where he disagreed with them. For example, he recounts a week he had spent with D. B. Elkonin in Berlin, where they were going to the movies or attended operatic performances. He

notes that they had a lot of time for “heart-to-heart theoretical conversations,” and in these conversations “disputes flared up frequently” (MIKHAILOV, 2006b, p. 38). For example, he notes being especially critical of Elkonin’s idea of *leading activity* and that he attacked the latter “desperately criticizing” this idea. It turns out that a departure of the school-centered idea of leading activity was initiated by an incident in Elkonin’s own life, which the psychologist related to Felix Trofimovich during a train-ride to some conference. Elkonin’s four-year old grandson had responded to the request to bring a cup of tea and in this address by his grandfather came to understand that he was needed. It was in the everyday setting of his home office that Elkonin became to deeply understand one of Vygotsky’s classic ideas: “man lives in a world of senses and affects, addressed to himself and addressed by him to others” (MIKHAILOV, 2006b, p. 39). It is in this case that ceases to exist the idea of a “learning activity,” at least in the (narrow) way in which Elkonin and Davydov had formulated it. Living communication, where participants address, and feel addressed by, each other. In cultural-educational centers, where adults and children work on a single task of mutual interest, learning would occur in accord with the language of the child’s own voice.

Where might we find the personality of Felix Trofimovich most expressed? It turns out in an article, which he began to “establish that cultural-historical activity has turned into a myth” (MIKHAILOV, 2006b, p. 21) only to find out in the course of his writing, and with some surprise, that cultural-historical theory is *alive*, and, as such, “has its methodological bases and problems” (MIKHAILOV, 2006b, p. 50). It is in the dialectic of working out the theory that he also identifies it as *living*, inherently contradictory phenomenon in the course of becoming. It is throughout his work that Felix Trofimovich has contributed to the development of a general psychology that was already foreshadowed in the writings of L. S. Vygotsky some 80 years ago but always remains to (be-)come, for when it *ceases* to (be-) come it is dead.

Major themes in the work

In this section, we focus on three main themes in the work of Mikhailov that he himself highlighted in an interview (VORONIN, 2000): (a) the relationship between self and other, individual and society, well captured

in the title of one of his papers “The ‘Other Within’ of Psychology”; (b) the dialectical materialist method of investigation; and (c) implications for pedagogy, curriculum and instruction.

The “Other Within” of psychology

The “unit” of the psychic [is] the *act of communication, the act of addressing others and addressing the self as some kind of other* (MIKHAILOV, 2006b, p. 36).

We chose as the title of this section the title of one of Mikhailov’s articles, because it expresses so well the core concern of his thought, which exists “in the idea of the sense-generating address (of news, speech, missive) to the world of another person in the hope of a kind, clever, esthetically expressive and invariably sincere, authentic (literally: creatively original) *response*” (KUDRYAVTSEV, 2006, p. 8). It is that same addressivity that we can also find in the work of the literary scholar M. M. Bakhtin (e.g., 1984); it is precisely on the lack of addressivity in the approach *object-oriented activity* that leads to his critique of the latter approach (MIKHAILOV, 2006b). And that addressivity also leads to *answerability*, one of the central notions Bakhtin (1993) had developed and that also marked the above-noted seminar involving D. Bakhurst. To illustrate this idea, which has yet to be comprehended in the West, consider the following exchange between a second-grade teacher and one of her students, Gina, in a mathematics lesson, where the motive is to arrive at a new form of classification of objects that is not based on color or size. Gina has placed her object on a new mat but has not provided a justification. After Gina has not come forth with a statement of her thought even though there had been a considerable amount of time, the teacher *addresses* the student again, first by formulating the issue “there must be something different because you gave it its new, its own category,” and then by offering another invitation for stating thought, “can you tell us what you thought was different between the two” (turn 05).

Fragment 1

- 01 (*Gina places her object, as in offprint.*)
 02 (0.8) (*Gina retreats to her seat.*)
 03 W: now can you tell us what you're thinking?
 04 (3.5) (*Gina scratches her ear and brings her hand to her chin as culture associates with thinking.*)
 → 05 W: there must be something different (*Mrs. Winter gesticulates towards objects on the floor*) because you gave it its new, its own category; can you tell us what you thought was different between the two (*Mrs. Winter points to the cube and cylinder*)
 06 (0.8)
 07 G: they're different shapes? (*Changes gaze and body from being oriented towards objects to face of Mrs. Winter.*)

In turn 05, Mrs. Winter talks; but she talks not merely to empty some contents of her mind into the public arena of the classroom. Instead, she orients towards Gina and directly addresses the girl. Mrs. Winter does so using a language that is not her own but that has come to her from “the Other,” which, therefore, in the form of language resides within her (MIKHAILOV, 2001).



And in orienting towards the child, Mrs. Winter uses a language inherently considered intelligible by Gina and her classmates, for she could not hope for any reply unless the children understand. That is, the statement Mrs. Winter directs towards Gina not only has come from the Other, but also returns to the Other; and it is shaped by the intellectual needs of that Other. That is, the statement “can you tell us what you thought was different between the two” is shaped, in content and form, through and through by the addressee in whose ears the words ring while they unfurl from Mrs. Winter’s mouth. Precisely when she expresses herself, she also materializes what is not hers and, in this, concretizes the human essence, which exists as a contradiction that is the heart of the *be-*

coming of human life-activity (BAKHURST et al., 1995). Of course, the *address*, which offers up a question, is inviting a *response*. And it is geared to obtaining precisely this response, an orientation that is even more salient in this case where there is a question | reply pair in the making.

Following a brief pause, Gina responds to the invitation by accepting it, offering up a candidate difference: shape. Although this is a response, it also addresses itself to the Other, her Mrs. Winter. The same analysis is valid for Gina, who, using a language that has come from the Other, returns it to the Other in her reply. This statement “they’re different shapes” again is not just something from and characteristic of the mind of the child but instead (a) constitutes a transformation and building on the voice of the Other and (b) is geared towards the Other as a sincere and expressive return to the invitation received. We observe this phenomenon of the “‘Other Within’ for the psychologist” that has been a central concern of Felix Trofimovich in the following rendering of the structure in the two turns. Those very words that Mrs. Winter speaks also are the words that Gina hears. These words are not the words of one person, for as such they would not be words at all (VYGOTSKIJ, 1934). Instead, the structure highlights the fact that “the word is in consciousness, following Feuerbach, impossible for one, but is a possibility for two (VYGOTSKIJ, 1934, p. 318). This double ownership of the word is expressed in a re-transcription of parts of Fragment 1 as the sociological dimension (Figure 1). In each word we find a “process of active intercourse,” which is “resolving the given contradiction, the dialogue between the general and the particular” (MIKHAILOV, 1980, p. 179) in the sense that the word belongs to all (general) and resonates in the mouth or ear of each participant (particular). “In the real space and time of intercourse this contradiction becomes a dialogue of two representatives of the particular or, if you will, two particular representations of the general” (MIKHAILOV, 1980, p. 179).

Felix Trofimovich pursued an agenda that we also see in Vygotskij’s work, which is the tie between societal consciousness and individual self-consciousness and the recognition that “language is practical consciousness that exists for other human beings and therefore also for myself” (VYGOTSKIJ, 1934, p. 318). As Figure 1 shows, the psychological dimension cannot be separated from the sociological one, and the ability to respond is presupposed in the ability to speak and address

another. There would be no use for speaking unless there was not already the capacity to hear (i.e., understand), listen, and to respond. This is a position that we also find in language philosophy at the time, and, “his work coincided in no way by accident with revolutionary breakthroughs in the theory of language . . . and in the theory of verbal creativity (M. M. Bakhtin)” (MIKHAILOV, 2001, p. 15). Indeed, many of the statements Vygotskij makes can also be found in a book by the Bakhtin associate v.N. Vološinov (1930), *Marksizm i filosofija jazyka* [Marxism and the philosophy of language] (e.g., ROTH, 2013).

↗	05	W (<i>says</i>): can you tell us what you thought was different between the two	
↖	05	G (<i>hears</i>): can you tell us what you thought was different between the two	07 (<i>speaks</i>): they're different shapes

← Psychological →

Figure 1. Each act of speaking irreducibly involves sociological and psychological dimensions because the word in the mouth of the speaker also rings in the ear of the recipient, whose active reception is the first part of the diastatic response spread across reception and reply.

For Felix Trofimovich, it was precisely in this logic of the address and anticipated response that we can find the origin of human culture. He extends Vygotskij's insistence of the unity of affect and intellect; and, like Vygotskij, he pursues the contention that “*affective thought as an attribute of life* is the proper object of psychology” (KUDRYAVTSEV, 2006, p. 9). Affect also is notable in Fragment 1, in the form of intonations. Thus, for example, we can hear Gina's uncertainty, when the intonation rises towards the end of the statement, which allows us to hear it as a question. That is, even though the statement can be heard as a reply to the question about what is different between the two shapes on the floor, it can also be heard as a question. Gina offers up a possible answer and at the same time queries whether this is *the* answer to the question thereby leaving open the possibility that there might be another, perhaps better answer as well.

Gina's turn allows us to consider another problematic at the heart of Mikhailov's work that constitutes a continuation from Vygotskij: the soci(et)al. We observe it here in the fact that the statement in turn 07 is not an answer in itself. The nature of the turn as answer cannot be provided by traditional semantic or syntactic analysis. Instead, the nature of the turn as answer has sociological origin – it is a function of the sequentially ordered turn taking that constitutes relations (Figure 1). The answer is a *social* rather than linguistic fact; and it is in the sociality of the turn taking that we can find the primacy of the social as it exists in Vygotskij's and in Felix Trofimovich's work.

We can also see here the importance of the unity of the material body of the word and its semantic aspects. Too frequently – and almost exclusively especially in the postmodern and post-structural approaches – scholars are concerned with “meaning,” all the while forgetting that in many instances the “meaning” of a word is completely irrelevant. Thus, Vološinov (1930) and Vygotskij (1934) discuss a story from the *Diary of an Author* by Dostoevsky, in which six drunken workmen have a “conversation,” which exists of six repetitions of the same word too obscene to be named and printed. But the obscenity is not the point at all. Instead, Dostoevsky heard affectively charged commentaries on some part of the conversation that had occurred earlier. In the same way, I found in my dataset a classroom episode in which the word “penis” was articulated ten times in sequence; and yet the dictionary sense of “penis” was never an issue (ROTH, 2015). Separating the semantic aspects of the word from its material body lies at the heart of the problems of traditional psychology and linguistics (VYGOTSKIJ, 1934); and that same separation renews Cartesianism, Descartes cannot really be held accountable for that continuation (MIKHAILOV, 2001). Thus, the currently pervasive idea of mediators – sitting somewhere in the middle between “man's spiritual life and the corporally extended substance linking the two together” (MIKHAILOV, 2001, p. 6) – reproduces the separation of mind and body rather than overcoming it. Stating that most of the scholars referring to Vygotskij do so to meet their own specific needs and in contradistinction to what the scholar was about, Mikhailov adopts from Vygotskij the solution to the body–mind problem in the *real* Spinoza: “the *one substance* was the key to the concept of ‘one's intimate other’” (MIKHAILOV, 2001, p. 11). Thus, lines of bio-

logical and cultural development form a meshwork that cannot be taken apart without misinterpreting what development is all about. Although he recognizes that some Western scholars have taken up the idea of the *unity* of opposites – the sort of parallelism between biology and culture, body and mind that Vygotsky (1999) in his *Teaching about Emotion* decries – he rejects their version, because the material and the spiritual are treated at two very different phenomena held together by human life. But this is not the unit that Mikhailov, as Vygotskij, was after, which is a Spinozist one: “an instance of two different manifestations of one process, the process of genesis, diversification, and growing complexity of *one and the same* principle” (VYGOTSKY, 1999, p. 14, original emphasis).

Pursuing the same goal as Vygotskij, the unity of body and mind, Mikhailov notes that there is a point with which he disagrees with the former, which lies in his aphorism from a late manuscript “Tool and Sign in the Development of the Child” (VYGOTSKY, 1984): “if at the beginning of development stands the deed, independent of the word, then at its end stands the word becoming deed. It is the word that makes the action of man free” (VYGOTSKY, 1984, p. 89). Mikhailov disagrees because there still exists an either/or. He suggests, however, that Vygotskij died too young to address this problem, which he has taken on to address and, thereby, build on and further develop the seeds that Vygotskij had sown. There cannot be a “mutual determination” of self and Other, but instead, there is only one substance. Material form realizes and is present in the mind, for which it exists; and mind exists in and for material form. He paraphrases an aphorism by the German author-poet J. W. von Goethe for his own purposes, which represents an advanced formulation of his Spinozism:

There is nothing *other* for us from the outset that would not be our *own*. *For the very existence of the mind is possible only at the borderline where there is a continual coming and going of one into the other*, at their dynamic interface, as it were – an interface that is defined not by the fact of their difference (in other words, not by a difference in outward [discernible by the subject] states between what is psychologically *self* and what is *other*, the stuff of natural science, as it were), but by the single process of their mutual generation and determination. (MIKHAILOV, 2001, p. 21)

Readers may recall what we say above about the exchange between Gina and Mrs. Winter, each using language that has come to them from the Other and that returns to the Other in their speaking. That continuous creation of self and Other, Felix Trofimovich finds at the heart of other scholars' works, including M. M. Bakhtin (e.g. 1984), who postulated as a first principle of dialogism the continuous dialogic *concordance*, where, even in the monologue of the confession, "the role of the other person was revealed, in whose sole light could any word about oneself be constructed" (BAKHTIN, 1984, p. 289). As we note above, when Gina speaks, her words are *for* Mrs. Winter, they reach towards her as towards the Other generally: the words spoken are hers and Mrs. Winter's simultaneously. Felix Trofimovich finds these ideas also in the writings of his old friend M. Mamardashvili, whom he quotes aphoristically: "Thought exists only at the moment of its creation, only as the act of the idea creating it here and now" (MIKHAILOV, 2001, p. 22).

The central location where such transformation occurs is joint activity in communication, such as we find in the exchanges between Mrs. Winter and her students generally and, in Fragment 1, with Gina in particular. This joint activity constitutes "a special psychological space," indeed, a "tense field of joint experience of a future action for one another with all the means of cooperation" (MIKHAILOV, 2001, p. 26). This cooperation includes making visible to the Other the ordered and orderly aspects of the situation, where each word in fact re/creates the experiential field of the Other – e.g., when Mrs. Winter articulates an invitation / question, which creates a new reality for Gina. As a consequence, joint activity "creates the borderline situation in which the alien is identical with one's own and one's own exists as an experienced reality of Other" (MIKHAILOV, 2001, p. 26). This, however, occurs from the beginning of a person's life so that everything a child comes to relate to – objects, language, others – are not mediators between the child and an alien (outside) world. Instead, these are subjectively her own just as they are subjectively everyone's. It is this position that Mikhailov develops in his doctoral dissertation *Obščestvennoe soznanie, samosoznanie individa* [Societal consciousness, individual self-consciousness]. Language, so Mikhailov (2006b) accepts and identifies as the hear of Vygotsky's cultural-historical logic, is not a mere means of communication between people but an environment for the realization of the historical being of humans. It is a fundamentally Spinozist position, which another friend of Felix Trofimovich

explicates in his treatise *Dialectical Logic*: “the more numerous and varied the means it has ‘to move and arrange external bodies’, the more it has ‘in common’ with other bodies” (IL’ENKOV, 1977, p. 69).

Felix Trofimovich writes about communication as constituting a *moral* field, where an address to the other “reproduc[es] this field as an intersubjective reality” (MIKHAILOV, 2006b, p. 45). The nature of communication as a deontological field can easily be demonstrated with the materials in Fragment 1. Thus, there is a double responsibility in each turn because it retroactively attributes the effect to a preceding speaking turn while affecting the addressee in a future tense (ROTH, 2013). Thus, when Mrs. Winter says, “now can you tell us what you’re thinking?” (turn 03), she in fact will have exposed Gina, who, in not replying, can be seen as not knowing or understanding. In orienting herself actively to the address of another, Gina actually has to expose herself and, thereby, makes herself vulnerable – e.g., to being exposed as incapable of providing a reply. But in not acting, Gina also exposes the teacher, who has de facto offered a question that the child cannot answer rather than having offered one that the child could have answered. That is, in Gina’s not replying comes to be exposed Mrs. Winter’s failure to ask questions appropriate to the level of the child. In their continued address to the other, and in accepting the address directed to themselves, Gina and Mrs. Winter in fact re/create the moral field that simultaneously constitutes their condition. This field is an intersubjective reality, not one of an encounter of individual subjectivities that are blind to the subjectivities of others. It is in this field that humans acquire the capacity for the subjective motivation of their actions. In other words, it is in that field that the tie of action and accounts so dear to ethnomethodological researchers comes to be established and it is in that field that our answerability comes to stand out. We observe that tie established in the joint work of Fragment 1, when Gina places her object, Mrs. Winter asks for her thinking, and Gina eventually replies, “they’re different shapes.” When that sequence of actions for and towards the other at some point later comes to be compiled into one action of Gina, what has been a social relation now is a higher psychological function – just as Vygotsky (1989) had suggested. What develops, Gina’s subjectivity, simultaneously is intersubjectivity, here found as the relation of the three turns. Thus, “subjectivity is a specific life regime and not a characteristic of an observed individual” (MIKHAILOV, 2006b, p. 37). In

this quotation, together with the contention that “the real and the ideal are an ordinary categorical (measure) pair, the inner contradiction of which is the moving force of any thought”, we find condensed “the true continuation of the ideas of Vygotsky” (MIKHAILOV, 2006b, p. 37), a continuation co-produced and espoused by its author, Felix Trofimovich Mikhailov, the subject of the present article. It encapsulates a fundamentally Spinozist theme, which characterizes the very last writings of Vygotsky, and that can be found throughout the writings of Felix Trofimovich.

Dialectical method: in Vygotsky’s footsteps

So it is from the history of nature and of human society that the laws of dialectics are abstracted. These are nothing other than the most general laws of the two phases of the historical development of thinking. And they are reducible mainly to three:

- the law of the transformation of quantity into quality and vice versa;
- the law of the interpenetration of opposites;
- the law of the negation of negation (MARX/ENGELS, 1975, p. 348).

Mikhailov constitutes a continuation of Vygotsky not only in the substance of his analysis and writing but also in the method, particularly as this is outlined in the “Istoricheskij smysl psikhologicheskogo krizisa [Historical Sense of the Crisis of Psychology]” (VYGOTSKIJ, 1982). It is not by accident, therefore, that he would reference this Vygotskij essay in his deconstruction of a key term of the activity approach: the object-oriented nature of activity (MIKHAILOV, 2004). Here, deconstruction is to be taken in the sense of the German *Abbau*, in the tradition of G. W. F. Hegel and M. Heidegger, where a construction is taken apart for the purpose of rebuilding it bottom up and in new ways. In this essay, he denotes his approach as the *conceptual-genetic method*, while pointing out the weaknesses of the comparative historical and comparative categorical methods because they fail to take into account how new formations – such as object-orientation – could have come about from, based on, and using the tools available in non-object-oriented activity. He shows how these other two methods alone, though also included in his own method, lead researchers back to body-mind

dualism sometimes hidden in the idea of a parallelism of body and mind. Most importantly, he suggests that whereas “the supporters of ‘the activity approach’ name Vygotsky as its founding father,” he in fact pursued a very different goal than they, one in direct opposition, by “striv[ing] to affirm a different principle of their merger [of nature and culture] – the principle of unity *with difference*, unity but unity of *opposites*” (MIKHAILOV, 2004, p. 18). Accordingly, nature and culture, as per Spinoza, are but two manifestations of a single substance: self-creating Nature.

Mikhailov’s way of reasoning is dialectical, identifying, among others, the law of the transformation of quantity into quality. Thus, he argues in a dialectical materialist way, that what is characteristically human – as distinct from other animals generally arose as a *qualitatively* new form that was unattainable by mere quantitative increments from existing forms among primates, including tool use. That is, the essence of “actual development – the process of form of a *new* quality” lies in the fact that it “remains outside of its own frame of reference” (MIKHAILOV, 1980, p. 166). He argues, just as Vygotskij (1982) has done, that the intellect of the chimpanzee, the most advanced form of thinking in the animal world, is *qualitatively* (in kind and type) different from the human intellect. What arose was precisely the “man’s voluntary and goal-conforming life-activity” (VYGOTSKJ, 1982, p. 25). Mikhailov uses the classical philosophical term *causa sui* to denote that the new formation – Vygotsky called it neoformation – arose without having its ground (cause) in previous formations. Given the wide popularization of chaos theory, readers will be familiar with the diagrams exhibiting the bifurcation of a system where new states emerge that cannot be causally related to the states possible prior to the bifurcation. Mikhailov shows that the foundation of the new quality “cannot be a *mediator* between *nature* and the *individuals* of our conjectured population, if only because it is precisely the mediator that predetermines the contrary dichotomy” (VYGOTSKJ, 1982, p. 25). Instead, “the transformation of the subjective motivation of our forebears’ behavior occurred in the most object-oriented sphere of subjectivity – that is, in that mutual relation whose object is precisely the externalized subjectivity of the other” (VYGOTSKJ, 1982, p. 25).

The problem of showing how something completely new can emerge cannot be solved in classical psychological approaches because they work with variables; and variables only change quantitatively. Only approaches

that allow quantity to change into quality, and quality into quantity, can deal with the emergence of the new from continuous variation of the old. For those familiar with dialectical materialism, it is not without surprise that Felix Trofimovich would refer to the same law of the transformation of quantity into quality, initially articulated by Engels, to which Vygotskij (1982) also appeals. This is so because “we are compelled to acknowledge that no adaptations or ‘improvements,’ no *more, faster, more intensive*, and other such *quantitative* spells are capable of making inherited species-specific traits of involuntary behavior voluntary” (MIKHAILOV, 2004, p. 16). And just like Vygotsky, who grounded himself in Marx/Engels, he seeks the essence of the phenomenon in the most developed forms of behavior, in the most difficult of cases, because it is here that the *general* laws are most clearly apparent. This does not mean that he does a teleological construction but instead that he engages in finding what is general in the Spinozist unity that allows the emergence of culture by sublating evolutionary processes, where the term sublating (Hegel’s *aufheben*) has the sense of overcoming and of retaining/keeping. Thus, “object-substantive thinking” that underlies all labor and object-oriented activity can be reconstructed logically “only by relying on the highest forms of self-reflective self-consciousness that most fully represent its essence” (MIKHAILOV, 2004, p. 16). We do so “by positing precisely that essence as force that transformed the type of life-activity of that population (or those populations of animals to which we owe our existence on the planet)” (MIKHAILOV, 2004, p. 16).

We already see in the preceding section that the self and Other interpenetrate, just as the second special law of dialectics states (see introductory quotation). In the analysis of Fragment 1, we show how the social relation between Mrs. Winter and Gina is the first appearance of the link between an action (a mathematical classification) and its account; later, that relation will appear in Gina’s contributions to the classroom talk. For Vygotsky (1989), such relations are the origin of all higher psychological functions. And it is precisely that new, social relation of our forebears that emerges in anthropogenesis: “a relation to one another’s subjectivity that generated its own reflexivity” (MIKHAILOV, 2004, p. 27). This relation itself was not “in itself capable of transforming the natural factors of their life but did turn out to be capable of transforming

the subjective behavioral motivation of the *other* into experience of the *self* as the new formation” (MIKHAILOV, 2004, p. 27). That relation to another’s subjectivity is shown in our analysis of Fragment 1: in the form of how each speaker orients towards the recipient, addresses the *Other*, speaks for her benefit, by using the language of the Other into experience of the self, for example, in Gina’s experience of a reply to the invitation to state *her* thinking: “they’re different shapes.” That “intra-intersubjectively” available, objective presence of the motive of activity is what distinguishes humans from other animals. It arose in anthropogenesis when the “*intrasubjective* motive of the constant and indispensable reproduction of the *intersubjectivity* of shared existence appeared before them just as much *from without* as the form of the stone surface of cave walls or other shelters” (MIKHAILOV, 2004, p. 28). The order of the shared, inter-intrasubjective reality is not just there, but it is continually made visible by participants, such as when Mrs. Winter, by saying “now can you tell us what you’re thinking” not only invites Gina but indeed co-articulates that the thinking was not yet apparent; and making thinking apparent is one of the fundamental properties of mathematical activity that distinguishes it from other activities where the mere fact of placing something in the proper way is sufficient for the purposes at hand. In other context, the thinking does not have to be made public and objectified, and it is only when there is cause for disagreement that a classification objectified through an act is questioned or rectified. That is, it is that very relation between Mrs. Winter and Gina that the ordered and orderly nature of *mathematical* activity first comes to exist. The forms of culture and social order are objective because since her birth, every person finds and exhibits it in the ways and means of intercourse she encounters (MIKHAILOV, 1980). Thus, Mrs. Winter and Gina, “as each individualised *Homo sapiens*, is an individuality only insofar as the process of individualisation itself is the goal-oriented realisation of her social relations” (p. 169). Each action is always material and ideal. In truly Vygotskian manner (e.g., in the inseparability of the sound and sense of a word), Mikhailov (2004, p. 30-31) states that “true *objectivity*” is “the real ideality of all *always material* means for the generation, regeneration, improvement, and expanded reproduction of the birth community of people”.

Some thoughts on pedagogics and schooling

At least since the publication of *Zagadka chelovecheskogo ja* [The riddle of self] (1964/1980), Mikhailov has advocated forms of pedagogy in which learners themselves are involved, an idea based on the Marx/Engels recognition that human change is related to the changing of conditions. Thus, “the pupil is not ‘the object of the pedagogical process’ but an equal subject in it” (MIKHAILOV, 1980, p. 170). This was not the case in the classroom, where Mrs. Winter together with a mathematics educator had designed the tasks for specific curriculum-related purposes rather than following the interests of the children. The contradiction in the two teachers’ approach was that they described their curriculum as child-centered all the while working on influencing the events so that the pre-specified curriculum outcomes would be realized. This led, among others, to the fact that the children were required to redo their classification, or get help from others, until the point that the achieved classification is the correct one according to mathematics. The same critique also is valid for those who are or learning to become teachers, who should not be the object of the pedagogical process, of interventions designed by university educators to which the future or current teachers come to be subjected. Instead, a process is truly pedagogical in the context of a theory that recognizes “that the fostering of individual lies in serious and vivid (i.e., creative) activity together with the pupil” ((MIKHAILOV, 1980, p. 170). This is not realized in the Elkonin-Davydov school, “which in reality is more like training” (MIKHAILOV, 2006b, p. 35). Mikhailov instead supports the idea and practice of *cultural-educational centers*, which have nothing to do with classes and lessons. In such centers, children and adults are united in single task that are interesting to them. Based on their own choices, children master cultural forms, including handicraft and professions. He concludes that “in this case, ‘learning activity’ as understood by Elkonin and Davydov would cease to exist” (MIKHAILOV, 2006b, p. 40). This is so because in these centers, we would be able to observe “living communication and not learning activity of the child in accordance with artificial schemas for mastering the language of the object rather than speech in his own language” (MIKHAILOV, 2006b, p. 40).

The form of pedagogical materials Mikhailov prefers include are “literature textbooks with a full ‘basket’ of all the materials needed by teacher

and student” (MIKHAILOV, 2006b, p. 42). And he provides examples of “fantastic textbooks” that existed and that his own granddaughter was fortunate to experience. For example, a textbook for six-year olds include poems by A.S. Pushkin, stories by L. n.Tolstoy, the biblical Song of Songs, suras of the Koran, texts from the Buddhist teachings, and stories and poems of authors right up to the present day. The textbooks are not full of “idiotic questions following each verse that without fail kill the ability to appreciate poetry” (MIKHAILOV, 2006b, p. 42). They do not contain teachings of metaphor or poetic style but “unobtrusively and covertly allow children to learn for themselves what a metaphor is and what kinds of styles are used in prose and poetry” (MIKHAILOV, 2006b, p. 42).

For Vygotsky, there was a primacy of the social in the sense that every higher-psychological function is a societal relation first and personality is the totality of societal relations that an ever-developing person has entertained. The same primacy can be found in Felix Trofimovich’s work from early on. This is quite apparent in his discussion of the experiment A. Meshcheryakov conducted in the Zagorsk boarding school for deaf-blind children, who may cowering in the corner of a room, stay in bed without learning to talk, without learning to eat and drink as children learn to do, and generally without innate intention to process signs or symbols. But in joint action, in doing something together with the teacher, and exchanges with these others, they become persons as every other human being.

The most difficult thing was to separate the action and the external object of the action, to make *the object* something separate and independent from the action. Even the feeling movement of the hand had to become an object of attention, had to be identified and “evaluated” by the child who moved it. It is a point of fundamental interest that this was only possible when such a movement was organised by the teacher as a joint, common action. For example, the hands of the teacher and the pupil had to “find,” take hold of a spoon together, scoop up food together, and carry it to the mouth together. The spoon, the felt shape of it, then becomes a *medium* of intercourse, a means of contact between two people, its objective *symbol*. This common action is directed and controlled by a purposefully acting adult (MIKHAILOV, 1980, p. 260-261).

Thus, something like eating with a spoon first is a social relation before it is something that the child does on his/her own. But it is not just joint work that is required. Instead, the action and the external object of action have to be separated, including the feeling of movement of the hand has to become an object of *joint* attention. It is precisely in this way that the feeling movement is *not the individual's own* but instead becomes an arena for the inter-intra-subjective nature of the human world. The teacher plays an important role because of her corrective feedback that allows each child to find in his/her own movements many actions those that are specific to culture and in which others can identify their own subjectivity. An object such as the spoon becomes inter-intrasubjectively objective because it develops into something separate from the *joint* action, separate from what all participants can feel. That is, the spoon becomes an objective reality for both. In the same way, geometry becomes an objective science in our fragment because the action and the (verbal) account thereof, initially existing *as* the relation, subsequently comes to exist for the child. This central role of the teacher – through whom not only actions and reasons become cultural but also through whom the person becomes itself – is asserted in the societal relation with others:

[T]he object of action, the person with whom I am acting in common, objectively presented to me as helper and critic, who assesses my actions, comparing them with his own (as with a socially significant pattern) and, finally, I myself, acting for him in the same role. Any action that I perform I can therefore evaluate as the action of “another person” and argue with myself as I would with him (MIKHAILOV, 1980, p. 262).

One of the deaf-blind children from the Zagorsk boarding school, having become a university professor herself, eventually notes that “even in the most complex actions I am able to be my own critic mainly because the sum total of historically completed actions lives in me, objectively unfolded in the language of my people” (MIKHAILOV, 1980, p. 264). Here we find a precise statement of what is already noted above: Olga Skorokhodova is enabled to reflect, in her own subjective consciousness, because of the language of her people, just as Gina comes to do mathematics because of the language that is not her own but that of her people. It is in language that consciousness is reflected, always my self-consciousness and the self-consciousness of others. My subjectivity is

always the subjectivity of others as well, or, as Vygotskij (1934, p. 318) notes, “consciousness is reflected in the word as the sun in a droplet of water”. And, as the very last sentence of one of the last texts the scholar worked on, states, “the word that makes sense is a microcosm of consciousness” (VYGOTSKYJ, 1934, p. 318), not just my individual, subjective consciousness, but the consciousness of humanity as a whole. It is here, in each individual word uttered in joint activity that we find “the *externalized* reality of our special, exclusively human inter-intrasubjectivity, which contains the perceived reality of the entire real world outside us” (MIKHAILOV, 2006b, p. 31). Which leads us to end this article with the final sentence of one of the last pieces Felix Trofimovich wrote, which might well have served as his epitaph:

This is the *sensuality*, which we ourselves reproduce and externalize for one another, of all those who *before* us and *together* with us did and do reproduce and purposively change the tension of that semantic-sensual field of our continual addresses to one another, which is sometimes called simply *spiritual*, and sometimes *spiritual-practical*, culture – the high or low culture of our life, our life for one another (MIKHAILOV, 2006b, p. 31).

Chronology of major bibliographic data

Only one of Mikhailov’s several books has been translated into English; it is available online. Available articles are cited below in the reference section.

- Za porogom soznaniya. Kriticheskij ocherk frejdizma [Beyond the threshold of consciousness: Critical essay on Freudianism] (1961, with G. I. Tsaregopodtseva)
- Zagadka chelovecheskogo Ja [The riddle of self] (1964)
- *The Riddle of Self (1980)* [online: <https://www.marxists.org/archive/mikhailov/works/riddle/index.htm>]
- Metodologicheskie problemy razvitija lichnosti [Methodological problems of human development] (1981)
- Obshestvennoe soznanie, samosoznanie individa [Societal consciousness, individual self-consciousness] (1990) (Doctoral Dissertation)
- Kul’tura, obrazovanie, razvitie individa [Culture, education, individual development] (1990)

- Samoopredelenie kul'tury: filosofskij poisk [The self-determination of culture: A philosophical investigation] (2003)

References

BAKHTIN, M. M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1984.

_____. *Towards a philosophy of the act*. Austin, TX: University of Texas Press, 1993.

BAKHURST, D et al. Social being and the human essence. An unresolved issue in Soviet philosophy: A dialogue with Russian philosophers conducted David Bakhurst. *Studies in East European Thought*, v. 47, p. 3-60, 1995.  <http://dx.doi.org/10.1007/BF01075140>

IL'ENKOV, E. v. *Dialectical logic: Essays on its history and theory*. Moscow, USSR: Progress Publishers, 1977.

KUDRYAVTSEV, V. T. Feliks Mikhailov The life-giving power of affective thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 44, n. 1, p. 6-12, 2006.  <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405440101>

MARX, K., & ENGELS, F. *Werke Band 20*. Berlin, Germany: Dietz, v. 20, 1975.

MIKHAILOV, F. T. *The riddle of self*. New York, NY: International Publishers, 1980.

_____. The "Other Within" for the psychologist. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 39, n. 1, p. 6-31, 2001.  <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-040539016>

_____. Object-oriented activity—Whose? *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 42, n. 3, p. 6-34, 2004.

_____. Interview with Feliks Trofimovich Mikhailov (concerstation conducted by v.T. Kudryavtsev and A. v.Surmava). *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 44, n. 1, p. 13-20, 2006a. . <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405440102>

_____. Problems of the method of cultural-historical psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 44, n. 1, p. 21-54, 2006b.

 <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405440103>

_____. Education and state power. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 44, n. 1, p. 55-96, 2006c. <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405440104>

ROTH, W. M. Toward a post-constructivist ethics in/of teaching and learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 8, p. 103-125, 2013.

 <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.767769>

_____. Meaning and the real life of language: Learning from “pathological” cases in science classrooms. *Linguistics and Education*, v. 30, p. 42-55, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.010>

VOLOŠINOV, v. N. *Marksizm i filosofija jazyka: osnovnye problemy sociologicheskogo metoda v nauke o jazyke*. Leningrad, USSR: Priboj, 1930.

VORONIN, A. A. *Intervju s F.T. Mikhailovym*. *Voprosy filosofii*, n. 5, p. 121-134, 2000.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myshlenie i rech'*: Psikhologicheskie issledovanija. Moscow, USSR: Gosudarstvennoe Social'no-ekonomicheskoe Isdatel'stvo, 1934.

VYGOTSKIJ, L. S. *Sobranie sochinenij v shesti tomakh, tom pervyj: Voprosy teorii i istorii psikhologii*. Moscow, USSR: Pedagogika, 1982.

_____. *Sobranie sochinenij v shesti tomakh, tom shestoj: Nauchnoe nasledstvo*. Moscow, USSR: Pedagogika, 1984.

_____. *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 6: Scientific legacy*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

_____. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989. <http://dx.doi.org/10.2753/rpo1061-0405270253>

Data de registro: 01/09/2015

Data de aceite: 18/05/2016

HABERMAS LEITOR DE MARX: ANÁLISE DOS ESCRITOS DOS ANOS DE 1960

Habermas Marx's reader: analysis of 60's writings

Habermas lecteur du Marx: analyse des écrits de l'année 1960

*Marcelo Lira Silva**

Resumo: Objetiva-se com este artigo evidenciar o quadro referencial teórico presente na obra de Jürgen Habermas (1929 -), a partir dos quais se possa analisar em que medida tal pensador estabeleceu relações de aproximação e ou distanciamento com a teoria social marxiana. Tratar-se-ia, portanto, de tentar evidenciar Jürgen Habermas enquanto leitor de Karl Marx (1818-1883), de tal forma a identificar as possíveis influências marxianas em sua obra. Nesse sentido, poder-se-ia levantar a seguinte questão: Seria possível pensar a obra de Jürgen Habermas, a partir do prisma marxiano? Para responder a tal questão, tentar-se-á desenvolver um trabalho genealógico acerca da teoria social de Jürgen Habermas, como forma de expor seus principais pontos de contato com a teoria social de Karl Marx, de tal forma que se possibilite ler a *Theorie des Kommunikativen* a partir das lentes marxianas. Portanto, o movimento desse trabalho é duplo: a) no primeiro, trata-se de identificar as categorias analíticas marxianas na obra de Jürgen Habermas; b) no segundo, tratar-se-ia de cotejá-las, comparando o sentido e o significado que possuem na obra de um e outro; e, por final c) buscar-se-ia diagnosticar e expor as relações de aproximação e distanciamento entre as teorias sociais dos dois filósofos alemães em questão.

Palavras-chave: Jürgen Habermas. Karl Marx (1818-1883). Teoria crítica.

Abstract: Objective with this article show the theoretical framework present in the work of Jürgen Habermas (1929-), from which you can

* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”. Professor no Instituto Federal de Goiás/Campus de Goiânia. *E-mail:* marcelo_lira@marilia.unesp.br

examine to what extent such a thinker established closer relations and or estrangement with the Marxian social theory. Treat it would therefore try to show Jürgen Habermas as Karl Marx player (1818-1883), in such a way to identify possible Marxian influences in his work. In this sense, power would raise the question: Is it possible to think the work of Jürgen Habermas, from the Marxian prism? To answer this question, try to will develop a genealogical work on the social theory of Jürgen Habermas as a way to expose your main points of contact with the social theory of Karl Marx in such a way that enables read the *Theorie des Kommunikativen* from Marxian lenses. Therefore, the movement of this work is twofold: a) in the first, it is to identify the Marxian analytical categories in the work of Jürgen Habermas; b) in the second deal would of collates them, comparing the meaning and significance that have the work of one and the other; and, by the end c) seek would diagnose and explain the approach relationships and distancing between social theories of the two german philosophers in question.

Keywords: Jürgen Habermas (1929-). Karl Marx (1818-1883). Critical theory.

Résumé: L'objectif de cet article montrent le cadre théorique présente dans les travaux de Jürgen Habermas (1929-), à partir de laquelle vous pouvez examiner dans quelle mesure un tel penseur établi des relations plus étroites et ou l'éloignement avec la théorie sociale marxiste. Treat il serait donc essayer de montrer Jürgen Habermas comme Karl Marx player (1818 à 1883), de manière à identifier les possibles influences marxistes dans son travail. En ce sens, le pouvoir serait poser la question: Est-il possible de penser le travail de Jürgen Habermas, du prisme marxienne? Pour répondre à cette question, essayer de se développer un travail généalogique sur la théorie sociale de Jürgen Habermas comme un moyen d'exposer vos principaux points de contact avec la théorie sociale de Karl Marx de telle manière qui permet de lire la *Theorie des Kommunikativen* de lentilles marxienne. Par conséquent, le mouvement de ce travail est double: a) dans le premier, il est d'identifier les catégories d'analyse marxiste dans les travaux de Jürgen Habermas; b) dans la deuxième affaire serait d'entre eux collationne, comparant le sens et la signification qui ont

le travail de l'un et l'autre; et, à la fin c) chercher serait diagnostiquer et expliquer les relations d'approche et de distanciation entre les théories sociales des deux philosophes allemands en question.

Mots-clés: Jürgen Habermas (1929-). Karl Marx (1818 à 1883). Théorie critique.

Introdução

Ao analisar de forma meticulosa e reflexiva as principais obras de Jürgen Habermas, poder-se-ia observar que haveria certa preocupação por parte de tal pensador em discutir e compreender a questão da modernidade, de tal forma a relacioná-la aos processos de emancipação. Nesse sentido, Habermas tivera que estabelecer um conjunto de debates e diálogos, de tal forma a atravessar teorias da modernidades importantes, como a de Karl Marx. No percurso dialógico realizado por Habermas, poder-se-ia diagnosticar a existência de certo processo de inflexão em sua obra, que poderia ser demarcado de forma nítida com a publicação de sua obra da maturidade *Theorie des Kommunikativen* de 1981. No entanto, ao partir-se da compreensão de que o pensamento é resultado de uma processualidade histórico-cultural, a partir da qual se poderia observar certa dinâmica entre *assimilação-acomodação* (PIAGET, 1970), poder-se-ia observar os rudimentos de tal inflexão já em *Student und Politik* de 1961.

Antes de prosseguir-se com a tentativa de exposição das relações de aproximação e distanciamento entre as obras de Jürgen Habermas e Karl Marx, torna-se necessário apresentar os caminhos a partir dos quais Habermas chegara à Marx. Pode-se dizer com relativa certeza que talvez o principal caminho tenha sido trilhado a partir da influência do pensamento marxiano na *Frankfurter Schule*.

Nesse sentido, um elemento importante a se destacar seria justamente a compreensão de que em *Student und Politik* poder-se-ia observar certa viragem na concepção teórico-metodológica até então predominante entre os teóricos da primeira geração da *Frankfurter Schule*, particularmente nas obras de Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), nas quais se poderia observar a *centralidade da categoria trabalho*, enquanto representação do principal ponto de contato com a *teoria social* marxiana.

Tratar-se-ia de compreender a sociabilidade moderna a partir daquela relação proposta por Georg W. Hegel (1770-1831), entre trabalho e cultura (2003), e que estivera presente de forma autêntica na teoria social marxiana. Diferentemente, de tais preocupações, Habermas deslocou a *centralidade da categoria trabalho* para a *centralidade da categoria política*, de tal forma a dar vida a uma nova teoria crítica – se assim se pode dizer. Tal questão não pode ser observada como uma mera escolha temática aleatória, mas enquanto princípio de ruptura com os fundamentos presentes nos teóricos da primeira geração da *Frankfurter Schule*. Seria, justamente, neste processo que se poderia localizar Habermas enquanto leitor de Marx.

O deslocamento da *centralidade da categoria trabalho* para a *centralidade da política* teria conduzido Jürgen Habermas a dois processos fundamentais, que demarcariam de forma decisiva sua obra: a) primeiro: refutar a teoria social de Marx, centrada na dinâmica e relação entre trabalho e cultura; o que o teria distanciado tanto de Adorno quanto de Horkheimer; b) segundo: o teria aproximado do pensamento liberal, particularmente das teorias sociais de Immanuel Kant (1724-1804) e Max Weber (1864-1920).

Parte I: Jürgen Habermas e a centralidade da política: um novo paradigma para a teoria crítica

Poder-se-ia dizer que a adesão progressiva aos princípios e fundamentos do liberalismo foi de fundamental importância para delinear e demarcar o processo de construção de uma *teoria social*, bem como de uma *teoria da evolução social*. Tratar-se-ia do desenvolvimento de uma *teoria da modernidade* atravessada por uma *teoria da dupla racionalização*, a partir da qual Habermas desenvolveu de forma particular e autônoma sua *teoria social*, que de acordo com os princípios da *teoria social* marxiana, poderia ser compreendida enquanto elogio aos marcos emancipatórios e fundamentos da sociedade capitalista. De acordo com Silva (2014), poder-se-ia observar no processo constitutivo da obra de Habermas, particularmente naquele que separa *Student und Politik* de *Theorie des Kommunikativen*, a construção e propositura de um tipo particular de *neocontratualismo*, com vistas à salvação de um *projeto de modernidade* compreendido enquanto *inacabado*. Todavia, compreendido pelos teóricos da tradição da *teoria da modernidade* de Marx, tais

como Lukács, Adorno e Horkheimer, enquanto projeto de racionalidade e emancipação completamente esgotado, na e pela própria dinâmica e movimento da sociabilidade burguesa; e, que, portanto, só poderia se consubstanciar nos marcos da *regressão cultural* (SILVA, 2014). Este *diagnóstico de época* aparecera de forma clara tanto nas obras de Marx, quanto de Lukács, Adorno e Horkheimer. Fora, justamente, com este *diagnóstico de época* que Habermas rompera em sua *teoria social*.

Neste processo de inflexão, uma categoria advinda dos teóricos da primeira geração da *Escola de Frankfurt* tornara-se central na *teoria social* de Habermas, na medida em que a concepção de *capitalismo de Estado* (SILVA, 2014) adquirira centralidade nos diversos *diagnóstico do tempo presente*, de tal forma que se consubstanciaria sob a forma da concepção de *capitalismo tardio* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e mediaría a passagem da *centralidade da categoria trabalho*, mesmo que inscrita na esfera lógica e gnosiológica-epistêmica, para a *centralidade da categoria da política*. Tal mudança radical de paradigma passou a influenciar progressivamente a *nova teoria crítica* inaugurada com a segunda geração da qual Jürgen Habermas era representante e se desatacara. Todavia, a rigor os novos paradigmas da segunda geração pouco ou nada se identificara aos teóricos da primeira geração da *Frankfurter Schule*.

Neste ponto, poder-se-ia destacar a obra de um dos membros mais proeminentes do *Frankfurt Institute for Social Research* – fundado em 1923 – intitulada *State Capitalism: Its Possibilities and Limitations* (1978), que exercera profunda influência no processo constitutivo de *diagnósticos de época* dos pensadores da primeira geração da *Frankfurter Schule*, em particular sobre o pensamento de Theodor Adorno e Max Horkheimer; que, não por um acaso, dedicaram uma de suas mais importantes obras, a *Dialektik der Aufklärung* de 1947, ao economista alemão Friedrich Pollock (1894-1970).

No seio do *Frankfurt Institute for Social Research*, o economista alemão Friedrich Pollock passou a desenvolver pesquisas acerca da relação entre o *Estado* e o *capitalismo*, em um contexto histórico-cultural, bem como político-econômico, extremamente conturbado da história da humanidade, que acabara por produzir: a) *duas grandes guerras mundiais*; b) *a Revolução Russa*; c) *a profunda e desastrosa crise de 1929*; d) *o consenso keynesiano*, estruturante do *Welfare State*; mas, sobretudo, acabara por e)

elevar ao poder, o *nazismo* na Alemanha, e, o *fascismo* na Itália. Portanto, desvendar a exata relação entre *Estado* e *capitalismo* aparecera como um dos grandes problemas teórico-prático do período em questão. Tratar-se-ia de saber qual seria a particularidade daquele processo de desenvolvimento do capitalismo que acabou por gerar um contexto histórico-social de profunda *crise de sociabilidade*. Se no âmbito do marxismo Lênin apontara para o desenvolvimento de um tipo particular de capitalismo, que acabara por determinar-se objetiva e subjetivamente a partir da fusão entre *capital industrial* e *capital bancário*, de tal forma a compreender tal processo enquanto uma nova determinação social do *imperialismo*, enquanto fase superior do capitalismo (LENIN, 2012); tal *diagnóstico de época* não aparecera como razoável para Friedrich Pollock, que buscara desvendar a relação entre *capitalismo* e *Estado*, a partir de outro marco teórico, que no limite questionara a própria *teoria social* de Marx; e, portanto, a concepção de *imperialismo* de Lênin.

Ora, fora justamente neste contexto, que surgira, a partir das pesquisas do economista alemão, a concepção de *capitalismo de Estado*. O *diagnóstico de época* de Pollock passou a ganhar centralidade nas análises da *teoria crítica*, que aparecera inclusive na *Dialektik der Aufklärung* a partir da elaboração de três conceitos-chaves que passariam a se equivaler em tal arcabouço teórico-prático: a) *capitalismo administrado*; b) *mundo administrado*; e c) *capitalismo tardio* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Todavia, apesar de partir do diagnóstico de *capitalismo de Estado* de Pollock, Adorno e Horkheimer atribuíram outro *sentido* e *significado* a tal processo, inclusive apontando para um processo de *regressão cultural* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Pode-se dizer que o *diagnóstico de época* de Pollock influenciara profundamente o pensamento do jovem Habermas, de tal forma que aquela relação apontada pelos estudos de Pollock, passou a ser o órgão central do que viria ser a *teoria social*, bem como a própria *teoria da evolução social* de Habermas.

Em *Dialektik der Aufklärung* de 1944, Adorno e Horkheimer apresentaram o seguinte *diagnóstico do tempo presente*: a *práxis* transformadora teria sido bloqueada estruturalmente pelo desenvolvimento do *capitalismo administrado*. Obviamente que tal concepção deve ser compreendida no interior do modelo crítico proposto por Adorno e Horkheimer. Em tal obra, como nos esclarecera Cohn:

Um traço central da dialética exposta é que nela a primazia, que aparentemente é do momento subjetivo da razão como dominante, passa para o momento objetivo, pois é na referência externa a ele que se concentra todo o esforço de autopreservação do sujeito. A razão esclarecida contenta-se com o domínio sobre o objeto, seja ele qual for. O poder que ela confere ao sujeito consiste justamente na faculdade de definir o objeto e manter-se a prudente distancia dele, sem envolvimento, sem o movimento da reflexão que envolve sujeito e objeto em um processo solidário. Mas nisso empobrece-se a condição de sujeito e perde-se o compromisso inerente à razão plena, e esquecido pela razão esclarecida: o da razão consigo própria, mediante a reflexão no sujeito. Para um sujeito pleno de uma razão também plena, que não se limitasse a projetar luzes, não haveria um corte entre sua diferença e sua semelhança relativamente ao objeto. Pois é na conjugação de ambas sem reduzir uma à outra, que consistiria sua própria atividade enquanto sujeito. Neste sentido a atividade do sujeito estaria voltada mais para o aproximar-se e o assemelhar-se do que para o afastar-se e distinguir-se: seria mais da ordem da mimese do que da dominação. Esta plenitude do sujeito e da razão é uma possibilidade inerente à própria configuração humana nas suas relações com a natureza, a sua “antropologia” como diria Horkheimer. Mas, o que se realiza aqui e agora é diferente. Para o sujeito empobrecido da razão esclarecida o objeto tende a reduzir-se a uma alteridade, ao outro opaco (COHN, 1997, p. 10).

O conceito de *capitalismo de Estado* colocara a *centralidade da política* enquanto forma determinativa da realidade social, de tal forma a abandonar a *centralidade da categoria trabalho*. Tratar-se-ia da afirmação da primazia do político sobre o trabalho. Entretanto, a categoria trabalho entendida enquanto protoforma do *ser social*, não enquanto manifestação fenomênica de caráter monista e economicista, tal qual vulgarmente se tentou e tenta-se atribuir a Marx enquanto *centralidade do econômico*. Tanto Adorno quanto Horkheimer incorporam a leitura pollockiana. Todavia, diferentemente de Pollock, não viam no *capitalismo de Estado* o potencial de *emancipação democrático*, afirmado pelo economista alemão, justamente, porque se mantiveram inscritos nos marcos da *centralidade da categoria trabalho*,

proposta por Marx enquanto modelo explicativo da sociedade. Antes, o contrário, observaram um tipo de *capitalismo administrado* que submetia e controlava as massas, a partir de sofisticados mecanismos de convencimento e dominação. Nestes termos, a primazia da política acabou por adquirir um caráter negativo na *Dialektik der Aufklärung*, o que mantivera a aproximação de tais pensadores da teoria social marxiana, na qual a política apareceria enquanto determinação ideo-reflexiva da realidade objetiva e, portanto, necessitaria ser superada por uma dimensão ética da sociedade. Como nos esclarecera Nobre (2008, p. 74):

o sistema econômico do capitalismo administrado é controlado de fora, politicamente, e no entanto, esse controle político não é exercido de maneira transparente. Esse controle é exercido burocraticamente, segundo a racionalidade própria da burocracia. Essa racionalidade chama-se, na linguagem de Horkheimer, “instrumental”: trata-se de uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente aos agentes.

Ora, Pollock, em contraposição a *teoria das crises* (MARX, 2014) elaborada por Marx, buscara compreender as múltiplas mutações, pelas quais o *capitalismo monopolista* passava, como forma de elaborar uma resposta as *crises sistêmicas*. De acordo com a análise de Pollock (1978), o mercado teria perdido sua função de controle do equilíbrio entre produção e distribuição. Obviamente, que esta perda de função dizia respeito à *função social* que o *Welfare State* assumira, de tal forma que o conduzira a criar um conjunto de mecanismos de controle direto do movimento e da dinâmica dos mercados. O que Pollock não percebera fora que, tal controle caracteriza-se por ser sempre relativo, devido a própria dinâmica e movimento do capital. Nesta nova dinâmica do *capitalismo monopolista*, a liberdade de comércio, de empresa e de trabalho teria sido submetida às intervenções do governo e ao poder político; que ao fazê-lo de forma sistemática as teria suprimido. Nestes termos, poder-se-ia dizer que teria desaparecido o mercado autônomo, juntamente, com as leis e o poder econômico. O Estado, enquanto esfera central do processo acabaria por utilizar a combinação de antigos e novos meios, de regulação e expansão da produção e sua equiparação ao consumo, gerando assim um “pseudo-mercado” (POLLOCK, 1978, p. 73).

Neste novo paradigma do capitalismo, o Estado passaria a organizar e a dirigir as diversas variáveis da economia capitalista: a) produção; b) distribuição; c) poupança; e os d) investimentos. Ao fazê-lo, acabaria por controlar os preços das mercadorias, bem como o próprio *processo de acumulação do capital*. Neste sentido, a concepção de *capitalismo de Estado* acabaria por emergir com grande força, visto que o Estado passaria a desempenhar a função central nas sociedades capitalistas, a partir não somente da criação de diversos mecanismos de controle diretos sobre o processo de produção e distribuição de mercadorias, mas, sobretudo, a partir da criação de empresas estatais, bem como da racionalização de suas ações no mercado. Tratar-se-ia de deslocar a centralidade do *livre mercado* para a esfera das *decisões políticas*. Segundo Pollock (1978, p. 74), esta nova conformação do *capitalismo de Estado* determinar-se-ia de duas maneiras:

Sob a forma totalitária de capitalismo de estado, o estado é o instrumento de poder do novo grupo dirigente, o qual resultou da fusão dos interesses mais poderosos, o pessoal do alto-escalão da gestão industrial e de negócios, os estratos mais elevados da burocracia estatal (incluindo o militar), e as principais figuras da burocracia do partido vitorioso. Todos os que não pertencem a este grupo são meros objeto de dominação. Sob a forma democrática do capitalismo de estado, o estado tem as mesmas funções de controle mas é ele mesmo controlado pelo povo.

Por um lado, tais determinações corresponderiam aos países que enveredaram em direção as distintas tentativas de construção do socialismo, todavia, que teriam culminado em uma forma *totalitária de capitalismo de Estado*; por outro, compreender-se-ia as experiências dos países que desenvolveram o *Welfare State* enquanto experiências *democráticas de capitalismo de Estado*. Fosse qual fosse à alternativa de *capitalismo de Estado*, tratar-se-ia de uma compreensão que buscava estabilizar o processo sócio metabólico do capitalismo, a partir do planejamento e organização racional imposto pelo Estado. Nestes termos, criar-se-ia um conjunto de mecanismos, com vistas à constituição de formas de intervenção que controlaria as crises, bem como, se eliminaria as contradições sistêmicas do capitalismo, em particular aquela advinda da relação entre *capital e trabalho*.

Pode-se dizer que as análises de Pollock (1978), acerca do processo de acumulação e desenvolvimento do capitalismo, visavam, de forma indireta, combater a *teoria social* de Marx, de tal forma a anunciar a sua obsolescência. Tratar-se-ia de um *marxismo renovado* de caráter heterodoxo, que romperia precisamente com as raízes da *teoria social* de Marx, que se localizariam justamente na *centralidade da categoria trabalho*. Diferentemente do que propusera Marx, Pollock compreendia que a racionalidade consciente, sob a forma de *decisões políticas* centradas no Estado teria tornado a *teoria do capital* desenvolvida por Marx, obsoleta. Neste novo paradigma, o *capitalismo de Estado* teria feito com que a economia política perdesse seu objeto, de tal forma que o planejamento racional imposto por *decisões políticas* do Estado teria feito com que os problemas econômicos desaparecessem. Ou seja, o mercado perderia a sua centralidade e o planejamento consciente estatal da economia passaria a ser o protagonista do processo (POLLOCK, 1978, p. 74). Tratar-se-ia da adoção daquela leitura vulgar da *teoria social* de Marx, que a compreendia enquanto uma teoria econômico-determinista e monista, portanto, obsoleta.

Com relação à análise apresentada por Pollock, pode-se dizer que se tratava da propositura da forma mais elevada da *centralidade da política*, na medida em que o Estado racional passaria a se sobrepor as distorções produzidas pelo mercado. Ou seja, tratar-se-ia da passagem de “uma era predominantemente econômica para uma predominantemente política” (POLLOCK, 1978, p. 76). O pensamento de Pollock imprimira uma nova inflexão no pensamento social, que passaria a influenciar diversas tendências de esquerda, particularmente, passaria a influenciar decisivamente a emergência do fenômeno da chamada *nova esquerda* (SILVA, 2014). O paradigma pollockiano, colocara-se como imperativo a diversas *frações de classe subalternas*, que passaram a extirpar do horizonte da luta política o processo de superação do capitalismo, de tal forma a colocar a emancipação nos marcos do desenvolvimento do próprio capitalismo e das instituições democráticas liberal-burguesas. Tratar-se-ia de lutar politicamente pelo poder do Estado, como forma de se fazer avançar os processos democráticos. Não se trataria mais de desenvolver um projeto de *revolução social* (MARX, 1995), mas de reformar a própria ordem do capital, a partir das formas *democráticas de capitalismo de Estado*. Neste novo paradigma, tratar-se-ia de saber “se o Estado se torna o controlador onipotente de todas as atividades

humanas, a questão de quem controla o controlador abarca o problema de se o capitalismo de estado abre uma nova via para a liberdade ou conduz à sua perda” (POLLOCK, 1978, p. 89). Ora, assim o movimento e a dinâmica do capital passariam da esfera do poder econômico para o poder político, de tal forma que a questão central passaria a se dar no processo constitutivo dos *grupos dirigentes* no interior do Estado. A conformação de tais *grupos sociais no poder* passaria a determinar os rumos da sociedade capitalista, ou seja, se caminharia em direção à emancipação ou a subjugação e dominação de outros *grupos sociais*.

Nesta mudança de paradigma renasceu o ideário acerca das virtudes da democracia, compreendida enquanto esfera emancipatória da vida social. Neste sentido, como o próprio Pollock propusera, tratar-se-ia de saber se os valores democráticos poderiam conduzir à humanidade a emancipação, a partir do *capitalismo de Estado*. Em resumo, tratar-se-ia de saber como poderíamos “fazer um uso eficiente de nossos recursos, e, entretanto, ao mesmo tempo, preservar valores subjacentes em nossa tradição de liberdade e de democracia?” (POLLOCK, 1978, p. 92). Pode-se dizer que esta era e é a questão central de *State Capitalism: Its Possibilities and Limitations*; e, que devido a influência, tanto do diagnóstico quanto do prognóstico de Pollock, passou a influenciar profundamente o pensamento do jovem Habermas.

A questão posta por Pollock aparecera em Habermas a partir da relação entre *participação política e legitimidade*, que podemos intuir ter sido uma resposta da *teoria social* de Habermas, a questão posta por Pollock. A partir de tais elementos, poder-se-á entender o deslocamento da produção de uma *teoria crítica* fundamentada na *centralidade da categoria trabalho* e na perspectiva da *totalidade* – como se pode observar em Adorno e Horkheimer – para a produção de uma *teoria social*, que abandonara sua criticidade e passara a fundamentar-se na *centralidade da política*, de tal forma a fazer um elogio à política e elevá-la a esfera emancipatória.

Assim, de acordo com Pollock (POLLOCK, 1978, p. 92), a realização do processo de democratização do *capitalismo de Estado* dependeria fundamentalmente do poder e das *decisões políticas* que poderiam caminhar tanto em direção a *regimes totalitários*, quanto a *regimes democráticos e emancipatórios*. Ou seja, as decisões e a constituição do poder político adquiriu centralidade, na medida em que passou a ordenar e controlar as leis e variáveis do mercado, a partir do planejamento econômico cons-

ciente. Poder-se-ia intuir que o fenômeno do *neodesenvolvimentismo* fundamentar-se-ia nesta concepção pollockiana, que pensa a emancipação nos marcos da *centralidade do poder político*, de tal maneira que o planejamento econômico consciente poderia conduzir a sociedade a uma sociedade plenamente democrática e emancipada. Não se trata de uma questão qualquer, visto que tal concepção altera as formas de *organização autônomas* das *classes subalternas* (GRAMSCI, 2007), como: Sindicatos, Partidos e Movimentos Sociais. Ou seja, altera-se a relação e a dinâmica entre as *classes dominantes e subalternas*.

Ora, a partir da análise dos primeiros trabalhos de Habermas, bem como de seus trabalhos da maturidade, pode-se afirmar, com relativa certeza, que Habermas partira do *diagnóstico de época* de Pollock, de tal forma a romper progressivamente com os prognósticos de época de Adorno e Horkheimer. Tal ruptura teria o conduzido a uma progressiva aproximação com os princípios do pensamento liberal, de tal forma a culminar em um processo de inflexão que foi se aprofundando no seu pensamento.

Parte II: *Capitalismo tardio e democracia deliberativa: a nova ética do discurso do capital*

A obra *Student und Politik* de Jürgen Habermas caracterizara-se por ser um estudo empírico, para o qual o filósofo alemão fora designado a desenvolver uma introdução teórica. Em tal obra, o tema da *participação* e da *centralidade da política* já aparecera no pensamento de Habermas, enquanto chave de leitura fundamental. Ou seja, o princípio da autonomia e da primazia da política sobre as demais esferas, demonstrara-se com certa clareza no quadro teórico-analítico desenvolvido pelo pensador, já nesta obra. Neste sentido, poder-se-ia observar de forma embrionária em *Student und Politik* a questão da legitimidade, enquanto central na *teoria social* que Habermas viria a desenvolver nos anos que se seguiram.

Para Habermas, o *conceito de democracia*¹ deveria ser compreendido

¹ Demokratie, heisst es demgegenüber bei Franz Neumann, ist nicht eine Staatsform wie irgendeine andere; ihr Wesen besteht vielmehr darin, dass sie die weitreichenden gesellschaftlichen Wandlungen vollstreckt, die die Freiheit der Menschen steigern und am Ende vielleicht ganz herstellen können. Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung

de uma forma mais ampla, de tal forma a se sobrepor as definições que a compreendia enquanto mera forma de governo. Tratar-se-ia de compreendê-la enquanto autodeterminação da humanidade, a partir da qual se operaria o conjunto de mudanças sociais necessárias e desejáveis a construção da autonomia, bem como se produziria a liberdade dos homens. Pode-se dizer que a centralidade e a primazia da política sobre as demais esferas emergiram com força e adquiriram grande importância no pensamento do filósofo alemão. Tratar-se-ia de compreender a democracia, portanto, enquanto esfera produtora da liberdade e autodeterminação humana, ou seja, enquanto a mais elevada esfera de emancipação humana, a partir da qual se constituiria uma virtuosa *esfera pública política*. Nestes termos, poder-se-ia pensar em uma institucionalização da democracia, fundamentada em dois princípios centrais do pensamento liberal: a) *representatividade* e; b) *autoridade racional*. Tratar-se-ia de uma aposta irrestrita e incondicional nos *métodos parlamentar e democrático* (WEBER, 1999) enquanto esferas administrativa e organizativa da vida social. Apesar de dizer-se influenciado pelo jovem Hegel e pelo marxismo do jovem Lukács, pode-se dizer que sua análise caminhou em direção ao pensamento de tipo de *neokantiano* – desenvolvido por Max Weber – de tal forma que tal perspectiva se aprofundaria e se enraizaria em seu pensamento. Ora, pode-se dizer com relativa certeza, que a *teoria da ação* e da *modernização* de Max Weber (1999) influenciou decisivamente o pensamento de Jürgen Habermas, principalmente naquilo que diz respeito a adesão dos princípios liberais, que ao longo das décadas se fariam cada vez mais presentes em sua obra. Não por um acaso reivindicaria certo tipo de identidade com o jovem Lukács, que se encontrava ainda inscrito no círculo político-intelectual de Max Weber, no entanto, *já sob fortes influências do pensamento de Hegel. O que o afastava definitivamente de qualquer perspectiva neokantista.*

Inspirado pelos jovens hegelianos, eu olhei com grande interesse para a transição que ia de Kant ao idealismo objetivo. Ao longo de todo esse tempo, este foi o meu mais forte interesse político. Eu havia lido *História e consciência de classe* com fascinação, mas

der Menschheit, und ernst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Beteiligung wird dann mit Selbstbestimmung identisch sein (HABERMAS, 1961 p.15).

com lamento de que pertencia ao passado. Então eu li a *Dialética do Esclarecimento*, o primeiro texto publicado por Adorno depois da guerra. Aquilo me deu a coragem para ler Marx de um modo sistemático e não de um modo meramente histórico. A Teoria Crítica, uma Escola de Frankfurt – tal coisa não existia naquela época. Ler Adorno me proporcionou a coragem para realizar de um modo sistemático o que Lukács e Korsch representavam historicamente: a teoria da reificação como uma teoria da racionalização, no sentido que a dava Max Weber. Já por essa época, meu problema era uma teoria da modernidade, uma teoria das patologias da modernidade, desde o ponto de vista da realização – a realização deformada – da razão na história (HABERMAS, 1992a, p. 98).

Como o próprio Habermas afirmara, lera a *teoria da reificação* enquanto *teoria da racionalização*, de tal forma isolá-la da *teoria social* marxiana, que se aprofundaria progressivamente no pensamento de Lukács. A própria obra *Geschichte und Klassenbewusstsein é resultado desse processo de ruptura do jovem Georg Lukács* (1885-1971) com os princípios do idealismo alemão, sendo que a eclosão e o horror da primeira guerra mundial foi de fundamental importância nessa inflexão do pensamento de Lukács. A influência do pensamento de Max Weber sob Habermas acabaria por afastá-lo progressivamente do próprio pensamento da *Escola de Frankfurt*.

No paradigma das *democracias parlamentares*, compreender-se-ia que a legitimidade de tais governos repousaria, justamente, no princípio de que todos os membros da sociedade disporiam de igual razão e força, para se relacionarem uns com os outros. Sendo os indivíduos iguais em força e razão, não se poderia argumentar que haveria formas de manipulação e dominação das massas, como afirmara Horkheimer e Adorno em *Dialektik der Aufklärung* em 1944. Observa-se que se trata da propositura de um tipo particular de *modelo normativo* de análise, a partir do qual Habermas se afastou completamente da definição de *capitalismo administrado*, presente na *teoria crítica* de seus mentores, bem como dos princípios fundantes da *teoria crítica*. Ora, o alvo de Habermas aparecera com imensa clareza, já neste primeiro trabalho sistematizado. Ou seja, como a concepção de *democracia* dizia respeito à *autodeterminação* e, no limite, a *emancipação humana*, seria impossível definir democracia enquanto *forma de dominação*,

tampouco, enquanto dominação de uma *classe* sobre a outra. Tratar-se-ia de salvaguardar o conceito e as formas determinativas de *democracia*, de tal forma a isolá-la das relações profano-mundanas. Tratar-se-ia de uma concepção de *democracia* convertida em *mito*. No entanto, a relação entre *democracia* e *liberalismo*, inserida em uma sociedade de tipo plural, ordenada, administrada e organizada a partir do modo de produção capitalista, teria como limite objetivo e subjetivo a determinação de uma *democracia formal*. Desde *Student und Politik*, Habermas teve que acertar contas com essa tradição, de tal forma que a saída ou o conduziria de forma definitiva para o marco da *emancipação humana*, inscrita no âmbito da *teoria marxiana*; ou o conduziria definitivamente para o marco da *apologética burguesa* (LUKÁCS, 1968). Inclusive em sua obra de 1973, delineara com clareza tal contradição, na medida em que afirmava que não seria possível uma *democracia efetiva no capitalismo*.

Em *Student und Politik* já se poderia observar rupturas profundas, com os principais paradigmas da *teoria crítica*. Ou seja, a) *primeiro*, poder-se-ia afirmar que emergiu a centralidade do princípio da autonomia, bem como a primazia da política enquanto *esfera emancipatória e autodeterminativa da humanidade*; b) *segundo*, emergiu um *conceito de razão* completamente distinto daquele elaborado pelos teóricos da primeira geração da *Frankfurter Schule*. Inclusive o *conceito de razão* determinar-se-ia de acordo com a adoção do princípio da centralidade e primazia da política, na medida em que passaria a fundamentar os *métodos parlamentar e democrático*, enquanto *exercício do poder* baseados em uma autoridade racional legítima. Sua legitimidade viria justamente da igual liberdade desfrutada pelos cidadãos, de tal forma a serem livres para estabelecer diversos tipos de consenso; c) *terceiro*, ao romper com o *conceito de razão* de Adorno e Horkheimer, romperia com a própria *concepção de modernidade*, pois se para tais autores a razão determinar-se-ia de forma instrumental na modernidade, o próprio *processo de modernização só poderia ser compreendido enquanto esfera reificada da realidade social*; e d) *quarto*, em tal texto há claramente a adoção irrestrita e incondicional dos princípios liberais, o que de forma alguma pode ser observado nos teóricos da primeira geração da *Escola de Frankfurt*, em particular em Adorno e Horkheimer – teóricos com os quais Habermas dialogara diretamente. Poder-se-ia observar que em *Student und Politik*, Habermas fizera um elogio aos princípios fundan-

tes e legitimadores do Estado Liberal-burguês, de tal forma a abandonar progressivamente todos os princípios e pressupostos críticos do Estado burguês, presente na *teoria crítica*.

Para Habermas, o problema central adviria da contradição existente entre o *Estado de Direito e Democracia*, na medida em que o primeiro acabaria por restringir a democracia a determinados *grupos sociais*, o que acabaria por tornar as sociedades desiguais. Talvez, o grande mérito do *diagnóstico do tempo presente* realizado por Habermas, encontre-se em conceber que a contradição entre *Estado de Direito e Democracia* tornou-se cada vez mais aguda, principalmente nos países de *capitalismo avançado*. Entretanto, apesar do excelente diagnóstico, visto que o próprio Habermas apontara para a abertura do fenômeno denominado por Adorno e Horkheimer de *regressão cultural*, seu prognóstico fora o da adoção de um modelo normativo capaz de estabilizar o *capitalismo de Estado*, todavia, adornados pela relação conflituosa entre *Estado de Direito e democracia*.

Neste instante, aparecera a concepção de *capitalismo tardio*, que Habermas retirara da *Dialektik der Aufklärung*. Todavia, mais influenciado por Pollock do que propriamente por Adorno e Horkheimer. Apesar de Habermas adotar a categoria presente em *Dialektik der Aufklärung*, suas mediações dissociavam-se completamente daquela, de tal forma a determinar-se enquanto expressão da categoria de *capitalismo de Estado*. Embebido das teses de Pollock, Habermas acabara por compreender que o *Estado Liberal* tornar-se-ia democrático, na medida em que adotasse os diversos mecanismos de intervenção presentes no *Welfare State*. Todavia, esta posição fora se alterando ao longo de sua trajetória político-intelectual, de tal forma que os *princípios do liberalismo* foram se sobrepondo aos *princípios democráticos* em sua *teoria social*.

Em sua obra de maturidade, se assim se pode dizer, *Theorie des Kommunikativen* de 1981, ocorreu uma fusão entre os *princípios do liberalismo* e os *princípios democráticos*. Todavia, com uma sobreposição dos primeiros sobre os segundos. Pode-se dizer que em *Theorie des Kommunikativen* se realizara a propositura de um novo tipo de *liberalismo*, completamente *renovado*, que fundira em sua estrutura interna *sistema de direitos e sistema de justiça* (SILVA, 2014), de tal forma a dar vida ao fenômeno do *social-liberalismo*. Tratara-se do renascimento da *filosofia constitucional*, enquanto fórmula de fusão entre os *princípios do liberalismo* e os *princípios*

democráticos. Importante destacar que este fenômeno fundamentou-se nos pressupostos do *Welfare State*, tal qual se desenvolveram na *Era de ouro* do capital (HOBSBAWM, 1995). Todavia, os flexibilizara, tanto na esfera do *sistema de direitos*, quanto na esfera do *sistema de justiça*, fundindo assim *liberalismo* e *democracia*, em um único *modelo normativo*. Tratar-se-ia da resolução da contradição entre *Estado de Direito* e *Democracia*, diagnosticado por Habermas, e que tivera como *prognóstico* a emergência do fenômeno do *Estado Democrático de Direito*: uma espécie de fusão entre *Welfare State* e *Estado Liberal*, todavia, com a clara sobreposição do segundo sobre o primeiro. Poder-se-ia, inclusive, observar a influência de tais teses entre os chamados governos *neodesenvolvimentistas* – fenômeno particular da América do Sul, na primeira década dos anos 2000 – que fundamentados em uma *ética do discurso*, com vistas a uma *democracia deliberativa*, acabaram por realizar todos os princípios do Estado Liberal-burguês, a partir da flexibilização, de um lado, do *sistema de direitos* e do *sistema de justiça*, operacionalizados, e, por outro lado, pela flexibilização da concepção de *capitalismo de Estado*. Ora, tratara-se da propositura de um novo marco de legitimação teórico-prático do Estado Liberal-burguês, que encontraria no fenômeno moderno da *participação política* sua força motriz, na medida em que a participação política converter-se-ia o projeto de modernidade em *autodeterminação* e *emancipação humana*.

O *diagnóstico do tempo presente* realizado por Habermas compreendia que a contradição entre *Estado de Direito* e *Democracia*, se intensificava rapidamente, de tal forma que as próprias instituições tornavam-se desacreditadas. Em *Student und Politik*, Habermas percebera que o novo *processo de acumulação do capital* já se encontrava em curso, de tal forma que se poderiam observar os diversos processos de *reestruturação produtiva*, que passariam a se universalizar rapidamente nos anos de 1970. Tratar-se-ia, portanto, de a partir do *fenômeno moderno da participação política*, constituir novos mecanismos de legitimação do *Estado de Direito*, que só poderia ser legítimo na medida em que se tornasse *Estado Democrático de Direito*. Como toda a tradição do pensamento liberal, a fórmula resolutive da tensão encontrar-se-ia na propositura de um *modelo normativo*, a partir do qual se desenvolveria a tese de autonomização da *Bürgerliche Gesellschaft* frente ao *Estado*. Assim, o paradigma da centralidade da política emergira com grande força em *Student und Politik*, visto que a nova fase do capitalismo exigiria

que o Estado interviesse na economia, como forma de organizá-la e tornar possível a passagem da *democracia parlamentar* a *democracia de massas*. Em outras palavras, como Norberto Bobbio (1986) afirmara, tornar possível a fusão entre *método parlamentar* e *método democrático*. Ou seja, Habermas partira da contradição clássica entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft*, de tal forma a propor um tipo de intersecção entre as duas esferas a partir do fenômeno da *participação política*, como forma de atribuir legitimidade ao fenômeno *Estado Democrático de Direito*.

Para Habermas (1961), o fenômeno do *Estado Democrático de Direito* teria emergido com o advento da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), a partir da qual o Estado passou a intervir diretamente nos sistemas de produção e distribuição do capital, como forma de combater as *crises e os desequilíbrios sistêmicos*. Neste novo paradigma, passara-se a estabelecer certa intersecção, necessária e desejável, entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft*, de tal forma que o *Estado* evoluíra e desenvolvera seu potencial, antes restrito e limitado a sua forma original – Estado Liberal – no qual estivera presente o *método parlamentar clássico*, em direção ao *Estado Social* – Estado Democrático – que passaria a operar a partir de um *método parlamentar* fundamentado em uma *democracia de massas*. Pode-se observar com extrema clareza a adesão de Habermas ao *bonapartismo*, tal qual apresentado por Marx em *O 18 Brumário* (MARX, 2011).

Neste sentido, a contradição entre *Estado de Direito* e *Democracia* passaria a ser minimizada e/ou suprimida, visto que o *Estado Liberal*, que se caracterizava, única e exclusivamente, pela garantia da igual-liberdade jurídica, passaria agora a operar na esfera da *Bürgerliche Gesellschaft*, como forma de corrigir os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento do *capitalismo tardio*. Todavia, sem abrir mão do princípio do *livre mercado*. Tratar-se-ia de fundir os *princípios do livre mercado* com os *princípios da democracia liberal*. Seria, justamente, esta fusão que teria dado vida ao fenômeno do *social-liberalismo* – que poderíamos definir enquanto expressão da nova *correlação de forças* entre *capital* e *trabalho*, que antes ao se fundamentar nas *organizações autônomas das classes subalternas* deu vida a *social-democracia clássica*. Todavia, neste novo paradigma, como as *organizações das classes subalternas* perderam sua autonomia e encontram-se inscritas na *ética do discurso* liberal-burguês, a partir do qual aderiram ao princípio constitutivo do *pacto entre classes* como forma resolutiva dos conflitos pro-

duzidos na e pela relação *capital/trabalho*, restara apenas a aposta irrestrita e incondicional nas vias institucionais para a resolução dos conflitos. Ou seja, as organizações autônomas das classes subalternas perderam sua autonomia na medida em que foram cooptadas e se resignaram a lógica do Estado Democrático de Direito. Entretanto, como o movimento e a dinâmica do modo de produção capitalista tem demonstrado historicamente, o pacto entre classes tem como limite a própria reprodução do capital. Seria justamente nesse sentido que poderíamos designar tal fenômeno enquanto determinação de um tipo particular de *social-liberalismo*.

Ora, neste novo paradigma do Estado, acabou-se por se verificar a necessidade de se expandir as funções do *Estado Liberal*, de tal forma que este não deveria restringir-se a um sistema de direitos, mas deveria expandir-se em direção a um sistema de justiça, capaz de legitimar o próprio ordenamento jurídico-político estabelecido. Assim, o fenômeno da filosofia constitucional impôs novas funções ao *Estado Liberal*, tais como: a) criar um sistema de direitos capaz de proteger, indenizar e compensar os grupos sociais mais vulneráveis às relações estabelecidas no âmbito do livre mercado; b) evitar as mudanças estruturais na economia, como forma de desenvolver um conjunto de políticas públicas de proteção às classes médias; c) manter o equilíbrio do sistema econômico e d) garantir a prestação de serviços públicos essenciais, como educação, saúde, transporte, moradia etc.

Um elemento importante a se destacar seria o de que apesar da expansão das funções do *Estado Liberal*, a forma de produzir e reproduzir, objetiva e subjetivamente a sociedade continuaria fundamentada na apropriação privada dos meios de produção sociais. Em Habermas (1961), a cisão liberal clássica entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft* continuaria a existir, todavia, o filósofo alemão apontara para a necessidade do estabelecimento de formas de intersecção entre as esferas consideradas autônomas. Segundo Habermas (1961), apesar do estreitamento de relação entre o *Estado* e a *Bürgerliche Gesellschaft*, tal processo não faria com que esta se tornasse uma sociedade política, de tal forma a garantir a autonomia de uma e outra esfera. Isso aconteceria devido às relações estabelecidas na esfera da divisão de poderes, entre o Parlamento e o Judiciário. No primeiro caso, observar-se-ia certo deslocamento do poder parlamentar para o estabelecimento de certo antagonismo entre as esferas protagonistas dos processos decisórios, constituídos no e pelo *Estado Moderno*, de um lado pela esfera Administrativa e do outro

pela esfera dos *Partidos Políticos*. Seria justamente neste deslocamento que estaria os princípios e as novas formas de integração entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft*, de tal forma que as instituições *Administrativas* e *Partidos Políticos* impuseram-se, enquanto esferas mediativas entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft*, independentemente do ponto de partida estabelecido. Todavia, Habermas deixara claro que apesar da nova dinâmica da *Bürgerliche Gesellschaft*, esta continuaria tendo como característica a não politicidade, de tal forma a manter a cisão entre as esferas, bem como o caráter privado por excelência da *Bürgerliche Gesellschaft* frente ao *Estado*, mesmo em suas esferas de intersecção, como as *Associações* e os *Partidos Políticos*. Neste sentido, emergiria os princípios definidores da política para Habermas, na medida em que a política delimitara-se e confundia-se com o público. Seria justamente pela defesa de tal princípio que a *Bürgerliche Gesellschaft*, não poderia ser compreendida ou mesmo definida enquanto *Sociedade Política*.

No sentido acima exposto, o *Estado Social* acabara por colocar em pauta a necessidade de delimitação da *esfera pública*, que só poderia ser de ordem política, ou seja, a delimitação e estabelecimento de uma *esfera público-política*. Assim sendo, tratar-se-ia de corrigir a contradição existente no seio do *Estado Liberal-burguês*, entre *Estado de Direito* e *sistema de direitos*, visto que o primeiro não conseguira efetivar o segundo, como forma de corrigir a contradição existente entre *citoyen* e *bourguese* (MARX, 2011). Neste sentido, a expansão das *funções* do *Estado Social* teria cumprido o papel de suprimir esta contradição, visto que a política aparecera enquanto forma mais elevada de administração e organização da vida social, impondo-se tanto sobre a economia quanto sobre a cultura. Tratar-se-ia do estabelecimento de certa primazia da política sobre as demais esferas.

A relação contraditória estabelecida entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft* emergiu enquanto epicentro da *teoria política* de Habermas. De acordo com Habermas (1961), observar-se-ia, neste novo quadro histórico-social, certo processo de autonomização da *Administração* e das *Associações*, bem como dos *Partidos Políticos* frente ao *povo*. Ora, ao compreender a política enquanto esfera da *administração*, Habermas demonstrara que a contradição acima exposta acabara por revelar que a política enquanto administração caracterizar-se-ia por *continuar assegurando a apropriação privada dos meios de produção*. Todavia, os dirigentes das *Associações* e dos *Partidos Políticos* – esferas autônomas e determinativas da *Bürgerliche*

Gesellschaft por excelência – influenciariam inevitavelmente a esfera da *Administração*. Ao mesmo tempo, como a *Bürgerliche Gesellschaft* não é e não poderia ser política, devido a sua essencialidade privada, o cidadão caracterizar-se-ia por ser apolítico em uma sociedade politizada, todavia, fortemente administrada.

O que Habermas buscou demonstrar fora que tal contradição não poderia ser resolvida a partir dos mecanismos de *democracia direta* – *plebiscitos* e *referendos* – visto que a *vontade popular* não poderia ser representada pelas *Associações* e pelos *Partidos Políticos de Massa*, na medida em que a *vontade* seria constituída a partir de um conjunto de mecanismos coercitivos, com vistas à educação, formação e manipulação da *vontade popular*. Não se trataria, portanto, de uma *vontade autônoma*, mas da construção de um tipo de vontade essencialmente *heterônoma*, em todas as suas determinações. Claramente, poder-se-ia observar que Habermas incorporara os elementos definidores dos *Partidos Políticos*, bem como o próprio *prognóstico* acerca do fenômeno dos *Partidos Políticos de Massa* de Robert Michels (1971). Ou seja, sua tendência inevitável à burocratização, bem como a constituição de uma *oligarquia férrea*, que cindiria definitivamente a camada dirigente da base popular. Para Habermas (1961), apesar de os *Partidos Políticos de Massas* caracterizarem-se por serem, essencialmente, os principais organismos de *formação da vontade e da opinião política*, estes não se encontrariam sob o controle e direção da *vontade popular*. Antes o contrário, restringir-se-iam a *grupos dominantes*. Tratar-se-ia de uma incorporação irrefletida do *diagnóstico* de Michels por parte de Habermas, o que acabara por conduzi-lo a uma visão negativa acerca da importância dos *Partidos Políticos*.

Parte III: *Öffentlichkeit* liberal-burguesa e a crítica radical ao *Welfare State*

Em *Öffentlichkeit* de 1962, Habermas desenvolvera as questões tratadas no item anterior de forma mais aprofundada e detida, a partir do fenômeno que denominara de *mudanças estruturais da esfera pública*. Ou seja, de acordo com o novo *diagnóstico de época* de Habermas, a *Öffentlichkeit*, compreendida enquanto esfera racional e transparente, teria se convertido nesta nova dinâmica do *capitalismo tardio* em expressão da intransparência e

da manipulação, tendo como principal instrumento os *meios de comunicação de massa*. Tratar-se-ia de um processo de privatização da *Öffentlichkeit*, que teve como resultado imediato o impedimento do aumento de participação política dos cidadãos. Neste contexto, o *Estado intervencionista* tornara-se preocupante, visto que a *Öffentlichkeit* encontrar-se-ia privatizada. Tratar-se-ia da abertura à crítica ao *Welfare State*, que, de acordo com o argumento de Habermas, teria estabelecido uma identidade fictícia entre a *vontade popular* e as *Associações/Partidos Políticos* como forma de se legitimar. Observa-se que há uma sutil diferença entre a concepção de *capitalismo administrado*, desenvolvida por Adorno e Horkheimer e a concepção de *capitalismo tardio*, desenvolvida por Habermas. Esta diferença encontrar-se-ia justamente na concepção de política, visto que enquanto os primeiros a concebem enquanto negativa por excelência; o segundo a compreende enquanto determinação positiva, enquanto esfera resolutiva deste processo de privatização da *Öffentlichkeit*.

Neste novo contexto de desenvolvimento do *capitalismo tardio*, o *Estado Social* teria influenciado decisivamente no processo constitutivo de *educação e formação da opinião pública* dos cidadãos. Neste sentido, a *formação da opinião e da vontade política* teria ocorrido de maneira apolítica, visto que se restringira a esfera da *Administração*, bloqueando-se assim qualquer possibilidade de participação efetiva dos cidadãos nos processos decisórios. Assim, o *Estado Social* teria fomentado e constituído-se em uma relação degenerescente entre *Estado Social* e *cliente*, de tal forma que ao mesmo tempo em que bloqueara a participação popular, bem como os processos de *formação da opinião pública e da vontade política*, acabara por submeter o cidadão à mero *cliente* do *Estado Social*. Esta nova dinâmica da *teoria social* de Habermas demonstrara claramente que o adversário a ser combatido encontrar-se-ia na esteira do *consenso keynesiano*, ou seja, tratar-se-ia de combater as formas determinativas do *Estado Social*. Ao tomar a política enquanto expressão positiva e, portanto, esfera constitutiva da autonomia e da emancipação, Habermas se aproximara da crítica que vinha sendo tecida pelos teóricos da *Société du Mont Pèlerin*, que tinha na figura de Friedrich August von Hayek (1899-1992) seu principal e mais célebre expoente. Talvez, seja esta aproximação da crítica neoliberal que tenha conduzido a *teoria social* de Jürgen Habermas a incorporação da *apologética burguesa*, bem como, a representação de um processo de *regressão cultural*.

Observa-se que no nascimento dos primeiros elementos da *teoria social* de Habermas, a contradição do *Estado Liberal-burguês* deslocou-se da esfera relacional existente entre um tipo particular de *igual-liberdade jurídico-política* – garantida pelo *Estado de Direito* – e, a *desigualdade real*, que o *sistema de direitos não conseguiu alcançar objetivamente, como forma de adquirir efetividade e validade; para a esfera da despolitização das massas* frente a uma sociedade extremamente politizada. Ou seja, de maneira imediata, pelo menos na esfera fenomênica, Habermas abandonara a esfera material-objetiva da cisão e contradição existente entre *Estado* e *Bürgerliche Gesellschaft* – fenômeno social fundamental no pensamento liberal – de tal forma a deslocá-la para uma esfera abstrato-espiritual. Diz-se fenomênica, justamente, porque somente no âmbito das aparências é que tal relação tornara-se superada. Entretanto, para Habermas, em um contexto de *capitalismo tardio* em que o *Estado Social* se tornou protagonista e, portanto, *intervencionista*, acabara por fazer majorar a desproporção já existente entre *igual-liberdade jurídico-política* e *desigualdade real*, de tal forma a transferir a contradição para a esfera relacional do processo constitutivo de crescente *despolitização de massas* e crescente *politização da sociedade*. De acordo com Habermas, tal processo ocorrera devido o fato do *poder social* ter se convertido efetivamente em *poder político*, de tal forma a dar vida a uma nova contradição, que acabara por eliminar a tese da existência do *conflito entre classes* na sociedade burguesa.

Mit dem Zurücktreten des offenen Klassenantagonismus hat der Widerspruch seine Gestalt verändert: Er erscheint jetzt als Entpolitisierung der Massen bei fortschreitender Politisierung der Gesellschaft selbst. In dem Masse, in dem die Trennung von Staat und Gesellschaft schwindet und gesellschaftliche Macht unmittelbar politische wird, wächst objektiv das alte Missverhältnis zwischen der rechtlich verbürgten Gleichheit und der tatsächlichen Ungleichheit in der Verteilung der Chance, politisch mitzubestimmen (HABERMAS, 1961, p. 34).

Este *diagnóstico do tempo presente* de Habermas aproxima-se da concepção de *bonapartismo* desenvolvida por Marx em sua obra o *18 Brumário de Luis Bonaparte* (MARX, 2011), que na contemporaneidade Domenico Losurdo denominara de *bonapartismo soft* (LOSURDO, 2004). Todavia, este

diagnóstico de época de 1961, que possuía um caráter crítico, mudou completamente em três décadas. Esta leitura do *necontratualismo* de Habermas (SILVA, 2014) seria perfeitamente viável, visto que as determinações do *diagnóstico de época de 1981* apontaram claramente para o elogio e adesão de um tipo particular de *bonapartismo* que Losurdo denominara de *soft*. Ora, Habermas apontara visivelmente para a conclusão de que a participação política das massas limitar-se-ia e se restringiria, neste contexto de *capitalismo tardio*, ao processo eleitoral, de tal forma que o *poder parlamentar* teria perdido importância frente ao *poder administrativo*. Poder-se-ia dizer, assim, que já em *Student und Politik* aparecera em Habermas o objeto que perpassaria toda a sua *teoria social*, ou seja, de um lado a questão da *participação política* e de outro a questão da legitimidade. Assim, o *diagnóstico do tempo presente* de Habermas, neste trabalho de 1961, apesar de estar próximo aos princípios e ao modelo da *teoria crítica*, já apresentava claros sinais de ruptura. Diferentemente do pessimismo com que seus mentores analisavam a dinâmica e o movimento da política, Habermas buscara saber se seria possível, mesmo neste contexto de *capitalismo tardio*, a constituição de processos de ampliação de participação efetiva dos cidadãos.

O *prognóstico* de Habermas, acerca de seu *diagnóstico do tempo presente*, fora o de que para tornar viável a participação efetiva dos cidadãos tornar-se-ia necessário que a política passasse por um processo de autonomização, de tal forma que os processos decisórios não sofressem influência dos processos econômicos. Ou seja, tratar-se-ia de abandonar o paradigma da *filosofia do sujeito*, bem como da *consciência*, como forma de compreender a dinâmica e o movimento do *capitalismo tardio*.

Eine wirksame politische Beteiligung der Masse der Bürger hat zur Bedingung ihrer Möglichkeit eine gewisse Autonomie der politischen Sphäre. Wo die politischen Bewegungen buchstäblich blosser Reflex der ökonomischen wären, wäre eine Untersuchung der Subjekte und ihres demokratischen Potentials nicht nur überflüssig, sondern auch sinnlos. Nun spricht allerdings einiges dafür, dass sich in der spätbürgerlichen Gesellschaft mit einem höheren Entwicklungsstand technischer Produktivkräfte politische Macht als solche, nämlich in gewisser Verselbständigung gegenüber der ökonomischen Macht, konzentriert (HABERMAS, 1961, p. 49).

De acordo com Habermas (1961), diferentemente dos processos anteriores, nesta nova etapa do capitalismo, o *poder político* teria se concentrado e se autonomizado em relação ao *poder econômico*, de tal forma a não poder mais ser compreendido enquanto um *fenômeno superestrutural*. Em um contexto em que predominava o “*compromisso entre classes*” como forma de administrar e organizar a relação entre *Estado, Mercado e Instituições Democráticas*, as contradições aparentemente parecem se deslocar da esfera econômica para a esfera política, de tal forma que esta última esfera passou a exercer certa primazia em relação à anterior. Se nas fases anteriores do capitalismo, a economia colocava-se enquanto centro da dinâmica e movimento da relação contraditória entre capital e trabalho, nesta nova etapa de *capitalismo tardio* o Estado teria adquirido centralidade frente aos processos econômicos e ao próprio poder econômico. Fora, justamente, a partir deste diagnóstico, no qual o Estado passou a ser central, que Habermas propusera a questão da participação política.

Neste sentido, poder-se-ia dizer que existe na *teoria social* de Habermas certo movimento de sobreposição dos processos políticos, bem como do *poder político* sobre os processos econômicos e, conseqüentemente, sobre o próprio *poder econômico*, de tal forma a se minimizar e/ou secundarizar a importância do *modo de produção capitalista* na conformação das sociedades contemporâneas. Tratar-se-ia de deslocar a inescapável e intrínseca contradição do *modo de produção*, estabelecida entre *capital e trabalho*, para a esfera da politicidade, de tal forma a constituir o paradigma da inevitabilidade do Estado em sociedades pluralistas e, portanto, complexas. Neste sentido, a nova contradição apontada por Habermas – e que muitos intelectuais passaram a incorporar, inclusive no âmbito da esquerda marxista – passou a se dar entre: *capital e democracia*.

Ora, com esta sutil mudança, Habermas desfechou um golpe certeiro contra o órgão central da *filosofia da práxis*, na medida em que não só deslocou, mas eliminou os fundamentos, bem como a centralidade da *categoria trabalho*, enquanto forma de compreensão da vida social. Se na *filosofia da práxis* a *categoria trabalho* aparece enquanto *protoforma da ação humana*, ou seja, enquanto forma originária, bem como o fundamento ontológico das múltiplas e diversas formas de *práxis social*; na *teoria social* de Habermas, primeiro eliminou a *filosofia do sujeito* e o paradigma da *consciência* – categorias fundamentais na *teoria social* de Marx –, eliminando assim

qualquer possibilidade de apreensão, objetiva e subjetiva, do *ser*, para logo em seguida eliminar seu fundamento primeiro: a centralidade da *categoria trabalho*, que somada à dissolução do paradigma da *filosofia do sujeito* e da *consciência*, tornara impossível a análise das sociedades contemporâneas, a partir do paradigma que tomara a contradição entre *capital e trabalho*, bem como da *luta de classes*, como principal problema, objetivo e subjetivo, deste novo contexto histórico-social de desenvolvimento do capitalismo.

Ou seja, a ética do discurso, aparentemente progressista e emancipatória de Habermas – a que muitos marxistas aderiram, como, por exemplo, um dos mais proeminentes intelectuais marxistas brasileiros, Carlos Nelson Coutinho –, acabaram por destruir os fundamentos da *teoria social* de Marx, ao deslocar a *centralidade da categoria trabalho*, a partir da qual se desenvolvia a relação contraditória entre *capital e trabalho*, para a *centralidade da categoria da política*, na qual a relação contraditória fundamental se daria entre *capital e democracia*. Este deslocamento sutil, da *centralidade da categoria trabalho* para a *centralidade da categoria da política*, alterou completamente o *diagnóstico de época*, visto que a *emancipação* passou a ser posta em outro plano, ou seja, passou a fundamentar-se no plano das mudanças e transformações políticas, que inevitavelmente dependeriam da participação política efetiva dos cidadãos. Se a questão fundamental de Marx era a de superação da esfera da politicidade a partir da construção da *revolução social*, como forma de se alcançar a *emancipação humana*; a questão de Habermas passara a ser a constituição do *poder social em poder político*, como forma de se alcançar a *emancipação*. Neste novo paradigma, a *democracia* adquirira centralidade, visto que a *emancipação* só poderia ser obtida a partir da institucionalização da própria democracia. Tratar-se-ia da compreensão da *democracia como valor universal* (COUTINHO, 1980).

A este respeito, vinte três anos depois o próprio Carlos Nelson Coutinho esclarecera a questão, ao ser questionado por Luiz Werneck Vianna em *Entrevista* publicada na *Revista Reportagem* em novembro de 2003, acerca do desaparecimento da *centralidade da categoria trabalho* na sociedade contemporânea (COUTINHO, 2006, p. 92-94):

Antes de mais nada, não concordo com a idéia de que, na sociedade contemporânea, desapareceu a centralidade da categoria trabalho. Esta centralidade não é um fato histórico-conjuntural, mas um fenô-

meno ontológico-social, um dado “eterno” do metabolismo ente o homem e a natureza. O homem se fez homem, ou seja, o ser social se separou do ser natural, exatamente porque o homem “inventou” o trabalho. Ao lado e em estreita articulação com a causalidade, que é a categoria dominante do ser natural, tanto orgânico como inorgânico, o homem nem introduziu na esfera do ser a categoria da teleologia, isto é, do projeto, de antecipação consciente de um ente que ainda não está dado na realidade. Como Marx dizia, o pior arquiteto se distingue da melhor abelha porque o primeiro projeta previamente em sua cabeça a casa que deseja construir. É evidente que, para que este projeto teleológico tenha sucesso o homem deve levar em conta as determinações causais com as quais se defronta: sem conhecer as leis objetivas da natureza (a resistência dos materiais etc.), sua ação não dará lugar ao nascimento de um novo ente, como por exemplo, a casa. Ele fracassará em sua ação, não terá realizado o seu projeto. Isso vale não apenas para a ação sobre a natureza, para o que Habermas chamou de “ação instrumental”, mas também para a ação sobre os outros homens: como já Maquiavel o sabia, tenho de conhecer os móveis e a “natureza” da ação humana para poder agir de modo eficiente sobre a ação teleológica dos demais homens e levá-los assim a interagir comigo, formando, por exemplo, um sujeito coletivo. Em outras palavras: também no que Habermas chama de “ação comunicativa”, vale o princípio de que o ser social é fruto da interação de causalidade e teleologia, ou seja, de que o trabalho é o modelo de todas as demais formas de práxis social. [...]. Por que citei Habermas? Porque ele me parece o mais arguto representante da proposta, a meu ver equivocada, de substituir o paradigma do trabalho pelo chamado paradigma da comunicação. Habermas está certo quando vê dois níveis na ação humana, que poderíamos chamar, com ele, de “trabalho” e de “interação”. Mas, se equivoca, a meu ver, quando estabelece um dualismo entre estas duas formas de práxis e, sobretudo, quando põe a interação comunicativa acima do trabalho. Os homens não trabalham porque se comunicam, mas se comunicam porque trabalham. A permanência da centralidade ontológico-social do trabalho não significa, evidentemente, uma negação do fato óbvio de que a morfologia do trabalho se alterou profundamente na socie-

dade contemporânea. Mas é preciso, entre outras coisas, não perder de vista que o abandono da centralidade do trabalho na explicação da sociedade contemporânea implica também o abandono da teoria do valor-trabalho, esboçada pelos economistas clássicos (Smith, Ricardo) e sistematizada por Marx. Este abandono, a meu ver, torna impossível a plena compreensão dos novos fenômenos gerados pela atual fase da globalização financeira do capital.

Tratar-se-ia da propositura de certo deslocamento da *centralidade da categoria trabalho* para a *centralidade da categoria política*. Ora, como a questão fundamental não diz mais respeito à contradição entre *capital* e *trabalho*, mas, e fundamentalmente, entre *capital* e *democracia*, tratar-se-ia de compreender os fenômenos dos processos de *despolitização das massas* e do *clientelismo* como epicentro da *teoria social* e *diagnóstico de época*. Assim, a *emancipação* seria alcançada a partir da realização plena da *democracia*. Ou seja, a institucionalização da *democracia* seria forjada a partir da constituição de um tipo particular de cidadão, considerado *autônomo*, que fosse capaz de *formar a opinião* e a *vontade político-pública*. Tratar-se-ia da aposta irrestrita e incondicional nos *métodos parlamentar* e *democrático* enquanto desenvolvimento do processo emancipatório.

Entretanto, Habermas apontara para uma nova contradição concebida enquanto fundamental nesta relação estabelecida entre *métodos parlamentar* e *democrático*. Nesta nova dinâmica do *capitalismo tardio*, o *Parlamento* teria perdido centralidade, devido à emergência/insurgência de *novos atores políticos* – advindos principalmente dos *Movimentos Sociais e Sindicatos* – que passaram a pressionar as instituições para que se democratizassem. Tal fenômeno teria feito com que estes *novos atores políticos*, de característica extraparlamentar, passassem a adquirir grande relevância, neste novo contexto de *capitalismo tardio*. Neste sentido, a *centralidade da política* acabaria por opor, nas sociedades contemporâneas, os *novos atores políticos*, bem como suas organizações sociais e as *elites funcionais* que, a partir de sua inserção tanto na esfera do *Mercado* quanto do *Estado*, passariam a bloquear os processos de democratização das instituições.

O *diagnóstico de época* de Habermas apontara para a dissolução do *ser* e de sua relação primígena na sociedade moderna, a relação contraditória entre *capital* e *trabalho*, ao fazê-lo, elaborara certo tipo de prognóstico

que passara a conceber enquanto relação primígena da sociedade contemporânea a relação contraditória entre *elites funcionais* e *novos atores sociais*. Em meio a esta propositura de mudança de paradigma, Habermas colocara a questão da atividade e formação do intelectual, enquanto questão chave do processo emancipatório, visto que seu prognóstico afirmara que as *elites funcionais* se constituíam e eram forjadas na esfera do mundo acadêmico. Para tanto, o prognóstico apontava para a necessidade de se recrutar os estudantes, ainda no processo formativo acadêmico, como forma de se alterar a estrutura das *elites funcionais*. Ora, ao hipotecar a *luta de classes*, Habermas percebera nas insurreições estudantis o potencial de contestação que poderia colocar em xeque os pressupostos e dinâmica das *elites funcionais*, todavia, sem alterar sua estrutura hierárquica; ao mesmo tempo, que deslocaria a questão da *centralidade da categoria trabalho*, para a *centralidade da categoria política*. Pode-se dizer que a aposta fora certa, visto que o *Movimento Estudantil* que emergira nos anos de 1960 acabara por eleger a *centralidade da política* enquanto esfera sociomediática da realidade social – se é que se pode denominar algumas ações de tal *Movimento* de mediação – de tal forma a colocar em xeque a própria *centralidade da categoria trabalho* e dissolver a *luta de classes* em percepções imediatas de talhe politicista.

Este *novo ator político*, de acordo com Habermas, teria o potencial de democratização das instituições, bem como de dissolução das *elites funcionais*, que se tornavam progressivamente *elites acadêmicas*. A aposta de Habermas passava pela democratização do próprio mundo acadêmico, como forma de se alterar os fundamentos das *elites funcionais*. O processo de democratização da academia acabaria por permitir o acesso de outros setores sociais, de origem popular, que passariam a acessar os próprios quadros das *elites funcionais* e *dirigentes* do país, alterando assim sua estrutura e dinâmica interna. Tratar-se-ia, portanto, de forjar outro tipo de consciência política nos membros deste grupo social, como forma de alterar a própria realidade social. No entanto, não se tratava de dissolver as elites, objetiva e subjetivamente, em uma concepção ética de sociedade, mas alterar o seu quadro interno, para empreender as transformações necessárias. Ou seja, as elites não desapareceriam, só passariam a assumir uma postura progressista frente a realidade social. Tal determinação tornar-se-ia impossível devido a própria dinâmica do capital, que tende progressivamente a *processos de*

centralização e concentração de capital. O que significa aprofundar as desigualdades e cada vez mais adotar procedimentos de talhe antidemocráticos e antipopulares.

Conclusão

Ora, *Student und Politik* de 1961 caracterizara-se por ser uma pesquisa empírica, para a qual Habermas escrevera a introdução, na qual apostava justamente em tal perspectiva. Neste sentido, poder-se-ia dizer que tanto o diagnóstico quanto o prognóstico de Habermas de 1961 fora certo, na medida em que parecia anunciar os *Movimentos Estudantis* que eclodiriam em maio de 1968. Esta visão de um *Movimento Estudantil* revolucionário passaria a se tornar uma chave de leitura central nos processos constitutivos deste *novo ator social*, como o próprio Habermas caracterizara. Tratar-se-ia de saber se viriam a cumprir o potencial de *democratização*, dissolução das *elites funcionais* e de *emancipação*, para o qual o prognóstico de Habermas apontara. O movimento e a dinâmica da história demonstraram que não! Todavia, o ideário revolucionário de *Movimento Estudantil* se perpetuaria nas gerações seguintes, sob a forma de análises estranhadas da realidade social.

Pode-se dizer que o equívoco de Habermas em *Student und Politik* encontrar-se-ia justamente na aposta irrestrita e incondicional, de que o *processo de democratização* levaria inevitavelmente a supressão das *classes sociais* e, no limite, da *propriedade privada* (HABERMAS, 1961, p. 55). O próprio processo constitutivo do *Welfare State* demonstrou o contrário, na medida em que se aprofundou um processo de democratização que acabou em largos traços por culminar no fenômeno histórico-cultural da chamada *Era de Ouro* do capital. Pode-se dizer que neste trabalho, a influência do *hegelianismo de esquerda* predominara em Habermas, de tal forma que estivera muito próximo das conclusões a que chegara o jovem Marx em seus primeiros trabalhos, podendo ser caracterizado como um *democrata radical*. A supressão das *classes sociais* e, no limite, da *propriedade privada*, tornar-se-ia possível a partir do momento em que o Estado se tornasse democrático em todas as suas instâncias, de tal forma que a revolução tornar-se-ia inútil e desnecessária, neste novo cenário de *capitalismo tardio*.

A nova dinâmica do *capitalismo tardio* teria imposto mudanças profundas a realidade social, de tal forma a deslocar a política da *supe-*

reestrutura para a *estrutura*, o que acabava por lhe conferir centralidade, nesse novo processo. O jovem Habermas não conseguiu relacionar as formas determinativas da sociabilidade burguesa enquanto totalidade: a) modo de produção; b) classes sociais; c) propriedade privada; d) divisão social do trabalho e e) formas de administração e organização da vida social, ou seja, Estado, de tal forma a compreender tais esferas de forma fragmentaria e a atribuir autonomia e isolar tais determinações sociais uma das outras. Este processo de concepção fragmentária da sociabilidade burguesa conduziu o pensador alemão a inscrever e compreender a sociedade em uma perspectiva dualista. Ou seja, pode-se dizer que a cisão presente no diagnóstico e no prognóstico do jovem Habermas, o conduziu a uma *teoria social* inscrita nos marcos do *idealismo* emancipatório hegeliano, que no decorrer dos anos fora regredindo ao *idealismo transcendental* kantiano.

Pode-se dizer que a *teoria da democracia* de Habermas se desenvolvera a partir de tal movimento e, progressivamente, fora abandonando a análise do movimento e dinâmica do real, presentes no *idealismo hegeliano de esquerda* e fora caminhando para trás, como os *profetas do passado*, em direção ao *idealismo transcendental* kantiano, aderindo progressivamente aos *princípios liberais* – o que culminaria em uma *teoria da democracia* umbilicalmente articulada a uma *teoria normativa pura*.

O *diagnóstico do tempo presente* de Habermas apontara para uma concepção de *capitalismo tardio*, na e a partir da qual a *centralidade do Estado* acabaria por criar um paradoxo insolúvel, ou seja, de um lado, um tipo de sociedade na qual a principal característica dos cidadãos é a apoliticidade e, do outro, como a política passa a adquirir primazia em relação à economia, o Estado passaria a representar e a movimentar-se a partir da mais elevada forma de politização. Ou seja, o *cidadão apolítico* é formado na e pela sociedade politizada. No entanto, a sociedade em Habermas é uma abstração. Uma forma politizada, sem determinações histórico-culturais, que se impõem aos indivíduos despolitizados. Tratar-se-ia da mesma conclusão que o jovem Marx chegara em *Glosas Críticas*. Todavia, enquanto o primeiro aposta na *positividade da política* como forma e expressão mais elevada do processo emancipatório, o segundo demonstrara seus limites e restrições, de tal forma a colocar á nu a negatividade e a degenerescência da sociedade contemporânea, representada em sua forma política.

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais. O período clássico do intelecto político é a Revolução Francesa (MARX, 1995, p. 81-82).

Pode-se dizer que Habermas incorporara a definição ética de homem, presente em Aristóteles, à de que todo homem se caracterizaria por ser um animal político. Neste contexto, o *projeto de modernidade* teria conduzido a humanidade a um tipo de sociedade política, que seria política na sua forma administrativa. Todavia, despolitizada na esfera dos indivíduos, na qual se encontrariam os cidadãos, que não conseguiam influir nos processos decisórios que se encontravam na esfera administrativa. Fora a partir deste paradoxo diagnosticado, que Habermas compreendia como um dos problemas centrais de seu tempo, o problema do aumento da participação popular e da legitimidade. Apesar de não conseguir compreender a sociedade em sua totalidade e dissolver e fragmentar seus fundamentos – a) modo de produção; b) classes sociais; c) propriedade privada; d) divisão social do trabalho e e) formas de administração e organização da vida social, ou seja, Estado – o jovem Habermas de *Student und Politik* apontara para a necessidade de supressão da dominação de classes e da propriedade privada, o que colocava em xeque a própria sociedade capitalista. Todavia, o caráter idealista de seu diagnóstico – em um movimento contrário, aquele realizado pelo jovem Marx – o fizera movimentar-se como uma ampulheta invertida, de tal forma a abandonar a crítica, mesmo que idealista, da sociedade capitalista e aderir progressivamente ao diagnóstico dos *profetas do passado* como forma salvacionista do *projeto de modernidade e racionalização*, bem como de civilização burguesa.

Em 1961, pode-se dizer que Habermas encontrava-se profundamente influenciado pela leitura da inevitabilidade constitutiva das *oligarquias férreas* elaboradas por Michels, bem como com as próprias denúncias do *Relatório Krushev*, a partir do qual emergiram no XX Congresso de 1956

diversos tipos de denúncias contra o governo de quase 31 anos de Joseph Stalin (1878-1953), de tal forma que a questão da dominação política burocratizada aparecera com grande relevo em sua obra. Tratar-se-ia de um *diagnóstico de época*, que apontava para uma espécie de *bloqueio estrutural da democracia*, que estava umbilicalmente ligado a *propriedade privada* e a *dominação de classes*. Todavia, o *prognóstico* caminhara no sentido de afirmar que tal *bloqueio estrutural* advinha justamente da intervenção do *Estado* na *Bürgerliche Gesellschaft*, como forma, movimento e dinâmica, própria do *capitalismo tardio*. De acordo com Habermas, esta nova dinâmica do capital acabara por bloquear a participação popular.

Habermas analisara a passagem do *capitalismo concorrencial* para o *capitalismo monopolista* a partir de outro paradigma. Se no âmbito da teoria marxista-leninista observava-se tal passagem, enquanto fusão entre o *capital produtivo* e o *capital financeiro*, de tal forma a compreender o processo constitutivo de uma *oligarquia internacional*, que fundara e constituíra uma nova dinâmica sociometabólica de reprodução do capital, fundamentalmente, imperialista, ou seja, a afirmação do imperialismo enquanto fase superior do capitalismo; para Habermas, tratar-se-ia de analisar a passagem da *centralidade da economia* para a *centralidade da política*; ou seja, não conseguia transpor a imediatividade da manifestação fenomênica em sua análise. A questão fundamental, neste processo seria a da criação de mecanismos que conferissem publicidade aos processos decisórios. Esta nova dinâmica do capital, que Habermas denominara de *capitalismo tardio*, acabou por fundar uma primazia da política sobre a economia, a partir da qual o *Estado* passaria a incorporar os interesses dos *grupos dominantes*, de tal forma a interferir na dinâmica e no movimento da *Bürgerliche Gesellschaft*, a partir de tais interesses, regulando assim o próprio *capitalismo tardio*. Ou seja, em um contexto em que a sociedade é politizada, mas os cidadãos encontram-se despolitizados, os interesses dos *grupos dominantes* passam a predominar, enquanto política de Estado, que assume a forma de um *Estado Social*, que viabiliza o *capitalismo tardio* em todas as suas dimensões. Tratar-se-ia de democratizar as instituições como forma de se eliminar a *dominação de classes* e caminhar no sentido da *emancipação*.

A questão da *vontade política* – talvez por influência de Max Weber – emerge enquanto questão central no pensamento do jovem Habermas, de tal forma que passara a observar na *despolitização das massas* a principal

patologia do *capitalismo tardio*, que teria conduzido ao *bloqueio estrutural da democratização* e da própria *emancipação*. A influência dos princípios liberais e seu deslocamento da esfera da *teoria crítica* para a esfera da *teoria liberal* parecem ganhar contornos cada vez mais claros. O que se materializaria concretamente em suas obras futuras. Este deslocamento acabara por conduzir Habermas à propositura de um novo modelo para a *teoria crítica* –demarcando definitivamente a ruptura de Habermas com os teóricos da primeira geração da *Escola de Frankfurt* – que passaria a operar a partir do *diagnóstico de época*, de que o principal problema da sociedade contemporânea encontrar-se-ia no fenômeno da *despolitização das massas*, bem como na privatização de um tipo particular de *Estado Social*, com vistas à regulação do *capitalismo tardio*. Pode-se dizer que aqui se encontra o germe daquilo que viria a ser a *sociedade dualista* habermasiana.

As tendências presentes em *Student und Politik* de 1961 e em *Öffentlichkeit* de 1962. Há pouco apontadas, se confirmariam anos mais tarde no seu artigo de 1968, denominado de “*Technik und Wissenschaft als ‘Ideologie’*”. Neste trabalho, a tendência ao distanciamento do *idealismo hegeliano* e a regressiva aproximação do *idealismo transcendental kantiano* se concretizou, de tal forma a se poder observar em tal obra o marco de inflexão no pensamento de Habermas, que acabaria por esboçar com clareza uma *teoria social*, fundamentada em uma concepção de sociedade e racionalidade dualista. Nesta obra, o *diagnóstico de época* de 1961 permanece o mesmo, todavia, a novidade do trabalho de 1968 encontrava-se no papel que a ciência e a tecnologia passaram a desempenhar neste processo de *bloqueio estrutural da participação das massas* e de sua *despolitização*. Tratar-se-ia de uma nova explicação acerca do chamado *fenômeno da apatia política* e *fim das ideologias* bastante recorrente nos meios de comunicação hodiernos e na própria produção científico-acadêmica contemporânea.

O *capitalismo tardio*, que teria por característica essencial a regulação estatal, acabara por forjar um tipo de razão, que acabara por converter a ciência e a tecnologia em ideologia. Tratar-se-ia da compreensão da razão, enquanto expressão e predomínio da instrumentalidade. Esta obra demarcara a viragem dos elementos da *teoria crítica* presentes nos trabalhos de Habermas de 1961 e 1962, para uma *teoria puramente normativa*, que passaria a operar nos marcos da metafísica e do *idealismo transcendental kantiano*. A partir de *Technik und Wissenschaft als ‘Ideologie’*, pode-se dizer, com

relativa certeza, que nascera o *neokantismo* de Habermas, que passaria a predominar decisivamente em sua nascente *teoria social*. Pode-se observar que esta inflexão no pensamento de Habermas fora marcada por uma forte influência das obras de Hannah Arendt, demarcando assim sua *teoria social* na tradição do *liberalismo* e do *normativismo*.

Diferentemente do *diagnóstico do tempo presente* de Adorno e Horkheimer, que apontavam para a possibilidade de constituição de uma *razão estética*, enquanto emancipação, visto que o *projeto emancipatório Iluminista* encontrava-se inteiramente esgotado na e pela instrumentalidade da razão; Habermas seguira caminho inverso, buscando na concepção de *razão comunicativa*, a possibilidade de superação da instrumentalização da razão, como forma de emancipação. Neste novo quadro teórico-analítico, o problema central desloca-se para a esfera da politicidade, na qual a contradição entre *despolitização das massas* e crescente tecnicização da sociedade passa a compor uma nova contradição.

Como a questão central de suas preocupações acadêmicas teóricas-práticas repousam na centralidade da política, a adesão progressiva dos princípios liberais conduziu o autor a colocar-se a questão acerca da formação do consenso, enquanto forma de se constituir governos legítimos. Neste sentido, a história da filosofia do direito, realizada no e pelo sistema filosófico de Hegel, fora colocada como problema central por Habermas, a partir da adoção dos pressupostos teórico-metodológicos da filosofia do direito natural. Para Habermas, haveria um núcleo emancipatório na tradição do pensamento político liberal, que se encontraria, justamente, no seu fundamento normativo, que não fora realizado. A tese do *contratualismo clássico*, da hipotética constituição de um consenso universal de todos os cidadãos, como forma de atribuir legitimidade ao governo constituído, encontrara seus limites nas próprias instituições que não correspondera ao ideário emancipatório. Ou seja, aquela contradição existente entre *Estado de Direito* e instituições democráticas poderia ser superada a partir da realização do potencial emancipatório presente na tradição liberal. A partir da incorporação dos princípios liberais e da inflexão que se pode observar com a obra de 1968, é que se pode colocar com certa clareza a questão do *neocontratualismo* em Habermas. Seria, justamente, neste sentido, que a centralidade da política passaria a posicionar enquanto principal contradição das sociedades contemporâneas: *capitalismo x democracia*.

Assim, a obra de 1968 representara a inflexão do pensamento de Jürgen Habermas, que passou a desenvolver-se no sentido da construção de uma *teoria social*, que se fundamentaria, essencialmente, em dois princípios-chave que se relacionariam umbilicalmente: a) *teoria da dupla racionalização* e b) *teoria da modernidade*, ambos articulados e inscritos na tradição do pensamento liberal, de caráter normativo. Assim, o *normativismo* passou a ser o centro da *teoria social* de Habermas. Importante observar que no *neoontratuismo* habermasiano, sua *teoria normativa* tornara possível compreender a *emancipação* enquanto sinônimo de *formação democrática da vontade política*. Pode-se dizer que a partir deste momento, Habermas incorporara em um processo de continuidade descontínua, a *teoria da ação* e da *racionalidade* de Max Weber, de tal forma a atribuir-lhe outro *sentido* e *significado*. Neste novo ponto de inflexão de sua obra, é que se poderia observar os primeiros fundamentos da tese do *projeto de modernidade inacabada*.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialetica do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

COHN, Gabriel. Esclarecimento e ofuscação: Adorno e Horkheimer hoje. *Lua Nova*. Revista de Cultura e Política. São Paulo, n. 43, p. 5-24, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. *Intervenções: o marxismo na batalha das idéias*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

DA HORA PEREIRA, Leonardo Jorge. *A noção de capitalismo tardio na obra de Jürgen Habermas: em torno da tensão entre capitalismo e democracia*. Campinas: [s. n.], 2012.

FREITAG, B. *Teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense: 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel*. Notas sobre o estado e a política. Coleção Cadernos do Carcere. v. 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUESS, R. *Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas: Papyrus: 1988.

HABERMAS, Jürgen. *Student und Politik: Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag. 1961.

_____. *Technik und Wissenschaft als "Ideologie" (et ali.)*. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.

_____. Die Scheinrevolution und ihre Kinder – Sechs Thesen über Taktik, Ziele und Situationsanalysen der oppositionellen Jugend. In: ABENDROTH, W.; NEGT, O. *Die Linke antwortet Jürgen Habermas*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1968.

_____. *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1973.

_____. *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: *Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung*; Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

_____. *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp, 1983.

_____. *Die neue Unübersichtlichkeit*. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

HABERMAS, Jürgen. *Die nachholende Revolution*. Kleine politische Schriften VII. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

HABERMAS, Jürgen. The Dialectics of rationalization. In: DEWS, P. (Org.). *Autonomy and Solidarity: interviews with Jürgen Habermas*. London – New York: Verso, 1992a.

_____. Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, O.; ARANTES, p. (Org.). *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense: 1992b.

_____. “Entgegnung”. In: HONNETH, A.; JOAS, H. (Org.). *Kommunikatives Handeln: Beiträge zu J. Habermas «Théorie des kommunikativen Handelns»*. Erweiterte und aktualisierte Ausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, p. 327-405.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia Letras, 1995.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

LENIN, Vladimir. *Imperialismo estágio superior do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução de Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LUKÁCS, György. *Marxismo e teoria da literatura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. *Socialismo e democratização: escritos políticos 1956-1971*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Neto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo: O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. *Revista Práxis*, Belo Horizonte, n. 5, p. 68-91. 1995.

_____. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

LUKÁCS, György. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUKÁCS, György. *Sobre a questão judaica*. Tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro II. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MICHELS, Robert. *Les partis politiques*. Essai sur les tendances oligarchiques des démocraties. Paris: Flammarion, 1971.

NOBRE, M. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, A. *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

NOBRE, M. *A dialética negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do estado falso*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

_____, *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NOBRE, M, Max Horkheimer: A teoria crítica entre o nazismo e o capitalismo Tardio. In: _____. *Curso livre de teoria crítica*. Campinas: Papyrus, 2008.

NOBRE, M.; WERLE, D. Apresentação ao dossiê tolerância. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, n. 84, p. 5-12, 2009.

PIAGET, J. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses, Universitaire de France. 1970.

POLLOCK, F. State capitalism: its possibilities and limitations. In: ARATO, A. *The Essential Frankfurt School Reader*, Oxford: Blackwell, 1978.

SILVA, Marcelo Lira. *O neocontratualismo de Norberto Bobbio e John Rawls em um contexto de neoliberalismo e crise estrutural do capital*. Araraquara: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030017P7/2010/silva_ml_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. *Ética e política em Hegel: as formas determinativas do estado Democrático De Direito*. *Aurora*. Marília, v. 4, n. 2, p. 117-143, Jan./jun. 2011a.

SILVA, Marcelo Lira. Os fundamentos do liberalismo clássico: A relação entre estado, direito e democracia. *Aurora*. Marília, v. 5, n. 1, p. 121-147, Jul./Dez. 2011b.

_____. *Ética e moral reificada: uma análise da teoria da justiça rawlsiana*. *ORG & DEMO*. Marília, v. 13, n. 2, p. 93-118, Jul./Dez. 2012a.

_____. A moral deontológica como síntese da alma e das formas do estado liberal. *Aurora*. Marília, v. 5, n. 2, p. 11-40, Jul./Dez. 2012b.

SILVA, Marcelo Lira. A natureza e os fundamentos do neoliberalismo. *ORG & DEMO*. Marília, v. 14, n. 2, p. 01-30, Jul./Dez., 2013a.

SILVA, Marcelo Lira. Ética e política em Rousseau: a natureza e os fundamentos das instituições políticas públicas. *Novos Rumos*. Marília, v. 50, n. 1, p. 01-30, Jan./jun. 2013b.

_____. Teoria da justiça, ética e moral deontológica: os fundamentos do contratualismo de Kant. *Poliética. Revista de Ética e Filosofia Política*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-20, Jul./Dez. 2014.

SILVA, Marcelo Lira. *A linguagem do consenso nos marcos da regressão cultural: o fim da consciência e a construção do neocontratualismo de Jürgen Habermas*. 2014. 561f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. v.1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Barbosa. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. v.2. Tradução de Regis Barbosa e Karen Barbosa. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

Data de registro: 21/01/2015

Data de aceite: 18/04/2016

O *HOMO FABER*, DE USUÁRIO DE FERRAMENTAS A OBJETO TECNOLÓGICO¹

The *homo faber*, from tools user to technological object

L'*homo faber*, de utilisateur de outils à objet technologique

*Jelson Roberto de Oliveira**

Resumo: Pretende-se nesse artigo analisar a figura do *homo faber* segundo a filosofia de Hans Jonas e sua visão descritivo-analítica e valorativa da técnica. Como, segundo o autor, a história da técnica poderia ser dividida em duas partes, a pré-moderna e a moderna, então é possível situar o *homo faber* segundo essas duas perspectivas: na era pré-moderna, ele é um usuário de ferramentas e na era moderna, um produto ou objeto tecnológico. Liga-se, assim, a antropologia filosófica à ética.

Palavras-chave: *Homo faber*. Hans Jonas. Técnica. Antropologia.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the idea of the *homo faber* according to Hans Jonas's philosophy and his descriptive-analytical and evaluative view of technology. According to the author, the history of the technique could be divided in two parts, the pre-modern and modern, so it's possible to understand the *homo faber* under these two perspectives: in the first case, he is an user of tools and, in the second, a product or a technological object. Binds thus, the philosophical anthropology to ethics.

Keywords: *Homo faber*. Hans Jonas. Technology. Anthropology.

Résumé: Le but de cet article est d'analyser la idée de l'*homo faber* selon la philosophie de Hans Jonas et sa perspective descriptive-analytique et

¹ Este artigo é produto de pesquisa apoiada pela Fundação Araucária, que vem sendo desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

* Doutor em Filosofia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). *E-mail:* jelson.oliveira@pucpr.br

évaluative de la technique. Selon l'auteur, l'histoire de la technique pourrait être divisé en deux parties, pré-modernes et modernes, de sorte que c'est possible comprendre l'homo faber selon ces deux points de vue: dans la première, il est un utilisateur d'outil et d'autre part, un produit ou un objet technologique. Le *homo faber* relie ainsi, l'anthropologie philosophique à l'éthique.

Mots-clés: *Homo faber*. Hans Jonas. Technologie. Anthropologie.

Introdução

Se é verdade que o tema da técnica não é novo na filosofia, é também verdade que foi no século XX que ela se tornou uma *questão* filosófica de grande relevância, transformada em assunto que recebeu tratamentos tão reiterados quanto ambíguos e divergentes. Um dos motivos dessa importância e da ambivalência hermenêutica com que tal temática foi tratada na filosofia contemporânea pode ser encontrado no cenário cultural que contrapõe a utopia do progresso técnico à crise dos valores fundamentais. Os admiráveis êxitos acumulados nos últimos anos aceleram e legitimam ainda mais o processo de investimentos da inteligência humana na transformação material do mundo como tentativa de superação daquele niilismo que, pessimista, vê os dados essenciais da realidade natural e humana como objetos de melhoramento e correção: como um nome genérico para esse esforço de correção do mundo a favor do homem, a técnica oferece, por seus esforços, aquilo que até agora fora promessa religiosa ou política. Em suas atividades múltiplas que incluem a transformação do mundo e a manipulação da vida em geral, a técnica cresce em poder como nunca antes na história humana e se introduz em níveis tão distintos como o das nanotecnologias e da transgenia, das tecnologias atômicas de destruição em massa, das pesquisas do clima e escaneamento do universo.

Entre os autores que propuseram uma análise filosófica da técnica a partir do final do século XIX, o nome de Hans Jonas tem ganhado destaque em meio às variadas posições, representadas por autores tão diversos quanto Bergson, Heidegger, Ortega y Gasset, Gadamer, Arendt, Ellul, Simondon, Canguilhem, Bunge e Marcuse, entre outros. Esta lista resumida e a variedade

das posições destes autores comprova, de um lado, a importância do tema e, de outro, a ambivalência das suas interpretações. Citado entre os filósofos da técnica, a posição de Jonas que se mantém problemática, seja porque – mal compreendido – é acusado de tecnofobia, por considerar a técnica de forma analítico-descritiva mas também valorativa, com destaque para os riscos e perigos, num tempo em que ela usufrui de grande prestígio social.

Fato é que tal insistência na temática comprova que a técnica é um dos fenômenos mais importantes da era moderna, a tal ponto de acompanhar e até mesmo dirigir boa parte dos eventos históricos dos últimos séculos. É isso que a torna merecedora de uma reflexão de cunho filosófico (ou seja, não meramente tecnicista ou tecnocrático) que busque analisar os caracteres essenciais e objetivos, sobre cujas bases se erguem posições escatológicas decisivas para a humanidade. Isso porque, para Jonas, a sistematicidade do uso dos instrumentos técnicos em vista dos melhores meios que permitem atingir determinados fins (a definição tradicional da técnica) traz, na era moderna, implicações mais complexas e profundas que não alteram apenas os hábitos e usos, mas o mundo usado e o próprio usuário. A sofisticação dos procedimentos, assim, gera um aumento inigualável do poder, alterando valores e provocando rupturas irreversíveis no campo ontológico e ético, movimentos estes que são encarnados na figura do *homo faber*, o homem da técnica que, de usuário das ferramentas, torna-se um produto técnico. Nesse sentido, o homem da técnica é também o homem tecnológico.

É preciso acrescentar ainda outro elemento: ao tratarmos da relação entre homem e técnica na constituição do *homo faber*, do ponto de vista antropológico, partimos do reconhecimento de que a técnica é “multiplamente humanizante”, conforme destaca Jean-Pierre Sérís, no capítulo intitulado *Figures de l’homo faber* da sua obra *La technique* (2013, p. 104). Para o autor, é preciso mostrar que há várias figuras humanas que podem ser definidas do ponto de vista de suas técnicas de mediação com o mundo, o que significa que o próprio *homo faber* não tem uma definição única. Isso significa que o *homo faber*, usuário de ferramentas, as mais diversas na era pré-moderna, é uma figura que se diferencia daquela que se relaciona com a técnica moderna e dela se torna um objeto. A técnica, nesse sentido, não é algo neutro mas, ao contrário, uma atividade que, em qualquer grau, “faz o homem”, “molda o próprio agente técnico” (SÉRIS, 2013, p. 104). Isso significa que a técnica pré-moderna já carrega em si um potencial de

modelagem da ação humana no mundo, algo que é amplificado quando se pensa na ação biotecnológica moderna que torna o homem um objeto de suas intervenções.

A técnica pré-moderna e a moderna

É interessante notar que três das quatro principais obras de Hans Jonas trazem, já nos seus títulos, uma referência à problemática da técnica: *Philosophical Essays: from ancient creed to technological man* (1974), *The imperative of responsibility: in search of an ethics for the technological age* (1979) e *Technik, Medizin und Ethik* (1985). Este dado, por si mesmo já comprova o interesse de Jonas pela questão, tida como um problema central da existência humana. Como parte de sua empreitada filosófica, ele escolheu começar por uma descrição da técnica para, a partir de então, obter analiticamente os seus aspectos filosóficos. No primeiro plano aparece uma divisão histórico-descritiva: a técnica tem duas versões, uma pré-moderna e outra moderna, cujos avanços partem de uma conexão otimista² entre teoria e prática e, mais estritamente, entre ciência e tecnologia e progridem em cinco estágios que vão da mecânica, passam pela química, pela elétrica, pela eletrônica até atingir o estágio mais profundo da biologia molecular e da biotecnologia. Se, para Jonas, “a tecnologia moderna, no sentido que a diferencia de toda a tecnologia anterior, foi desencadeada pela revolução industrial” (EF,³ 110), apoiada sobre a ideia de “novidade”, transformada em “epíteto elogioso” da modernidade, a biotecnologia e as ciências da vida em geral representam o último degrau – e o mais perigoso – dessa trajetória. Para ele, com esse evento técnico nos coloca diante de uma outra etapa “sem dúvida a última” (EF, 115), da revolução tecnológica: “fundada sobre

² “O otimismo e a confiança no homem, nos seus poderes e na sua bondade natural, é a assinatura da modernidade” (EF, 109).

³ No presente trabalho usaremos as siglas convencionais para citação das obras de Jonas, às quais se seguirá o número da página da edição que consta nas Referências finais: PR (*O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*); EF (*Ensaio Filosóficos: do credo antigo ao homem tecnológico*); PSD (*Pensar sobre Deus e outros ensaios*, título dado na versão espanhola à obra de 1992, *Philosophische Untersuchungen und metaphysische Vermutungen*); FIT (Ferramenta, Imagem e túmulo: o transanimal no ser humano), ensaio que consta da obra PSD; TME (*Técnica, Medicina e Ética*); OF (*Organismo e liberdade*). Os demais textos serão citados conforme as regras da ABNT.

o conhecimento biológico e a manipulação de uma arte de engenharia que, neste momento, tem o próprio homem por seu objeto? Isto se tornou uma possibilidade teórica com o advento da biologia molecular e sua compreensão da programação genética; e ela se tornou moralmente possível pela neutralização metafísica do homem” (EF, 115).

Para Jonas, portanto, há uma diferença de graus que leva da técnica pré-moderna até essa última etapa, identificada na biotecnologia contemporânea. Para ele, há uma mudança na “dinâmica formal da tecnologia” (TME, 26) que precisa ser considerada para a compreensão dessa mudança e do impacto e significado cultural da revolução científica e tecnológica deflagrada a partir do século XVII.

O julgamento de Jonas, assim, parte do reconhecimento da técnica como uma “vocação”, ou seja, como um elemento ontológico que oferece ao ser humano (ainda que não unicamente a ele) a possibilidade de ordenar o mundo a seu favor em busca de sua autoafirmação vital. É como vocação, portanto, que a técnica passou de um dado essencial para a conservação da espécie para um poder de alteração da própria espécie, dados os índices de eficiência alcançados ao logo de todo esse processo e dos êxitos acumulados. Na medida em que todo poder é uma faculdade de intervenção cujos resultados são ambivalentes, à medida que aumenta o poder aumentam também os perigos e os riscos do seu uso, tornando-o um problema ético de importância sempre maior. De dado ontológico, a técnica se torna, para Jonas, uma questão ética, porque de vocação humana e a técnica acumula atributos escatológicos, seja por suas promessas utópicas, seja por sua ameaça apocalíptica. Se ela é um poder em si mesmo, passa a exigir um necessário e urgente “poder sobre o poder” (TME, 75) – para que o homem não seja aprisionado unicamente pelos interesses técnicos. Para Jonas, trata-se mesmo de “humanizar os conhecimentos técnico-científicos que, ao alcançar o futuro, terá que se fundir com o conhecimento do ser humano”, fazendo com que o aumento do poder venha acompanhado também de uma forma ética de “vigia-lo e protegê-lo de si mesmo” (TME, 75). Ou seja, o ser humano deve ser o sujeito que, pela via ética, avalia e dirige as decisões técnicas. Justamente onde cresce a ambiguidade, mora também o perigo. E onde cresce o poder, deveria crescer também a responsabilidade ética quanto ao seu uso.

São três os temas implicados na análise da questão da técnica em Jonas que, segundo ele, serviriam como “esquema básico da filosofia da tecnologia”

(TME, 26), à qual ele mesmo aspira e que se referem “à ‘forma’, ao ‘conteúdo’ e à ‘ética’ da tecnologia” (TME, 26). Se os dois primeiros elementos seriam analíticos e descritivos, o terceiro é valorativo.⁴

Em suas observações analítico-descritivas, o projeto jonasiano parte de um exame da *dinâmica formal* da técnica, partindo da descrição que distingue formalmente a técnica pré-moderna e a técnica moderna e que estaria “indicada no nome ‘tecnologia’” (TME, 27) e que se explicita na ideia de que “a técnica moderna é uma empresa e um processo enquanto a anterior era uma posse e um estado” (TME, 27). Tal distinção formal, se apoia numa descrição de algumas características marcantes da técnica como “totalidade abstrata de movimento”, ou seja, sem adentrar na questão de seu conteúdo substancial e mesmo de sua avaliação ética.

Para Jonas, a técnica é um elemento que caracteriza a vida humana e qualifica de forma decisiva a civilização atual, implicando “o uso de ferramentas e dispositivos artificiais para o negócio da vida, junto com sua invenção originária, fabricação repetitiva, contínua melhora e ocasionalmente também adição ao arsenal existente” (TME, 27). Uma descrição “tão tranquila”, segundo o autor, “serve para a maior parte da técnica ao longo da história da humanidade (a qual tem a mesma idade que ela), mas não para a moderna tecnologia” (TME, 27). Isso porque, na era pré-moderna, o inventário de tais ferramentas e procedimentos levava a um “equilíbrio reciprocamente adequado, estático, entre fins reconhecidos e meios apropriados” (TME, 27) e mantinha por um “longo tempo como um *optimum* de competência técnica sem mais exigências” (TME, 27). Em outras palavras, até a revolução industrial do século XVII, a técnica oferecia uma resposta satisfatória às demandas da necessidade humana e mantinha-se na medida em que correspondia a essas exigências. Havia, portanto, um equilíbrio entre meios e habilidades, necessidades e objetivos reconhecidos, conduzindo a um estágio nomeado por Jonas como de “saturação tecnológica” (TME, 28). Mesmo as revoluções (agrícola, metalúrgica e urbana, à exceção da bélica), no passado, se davam mais por casualidade do que por intenção e ocorreram de forma lenta e não intencional, fazendo com que os avanços técnicos fossem “monopólios zelosamente guardados pelas sociedades inventoras” (TME,

⁴ É interessante notar que o título da primeira parte da obra *Ensaios Filosóficos* é justamente “Ciência, tecnologia e ética” (EF, 23).

28) e não se estendessem como domínio tecnológico. O resultado é que na era pré-moderna não houve a ideia de um “*progresso continuado*” e nem sequer um “*método intencional*” (prova, riscos, perigos) para produzi-lo. Havia, portanto, uma adequação das artes a seus fins e a técnica chegava mesmo a uma autodefinição própria estável, que não apenas isso constituía um orgulho do povo que a detinha, constituindo-se mesmo como uma parte de sua própria identidade.

Na era moderna, ao contrário, não se alcança nenhum ponto de saturação tecnológica, porque os meios e as habilidades estão desligados das necessidades e dos objetivos. Por isso mesmo, os passos novos da técnica não levam ao equilíbrio ou satisfação, mas despertam a vontade de dar sempre “novos passos em todas as direções possíveis” (TME, 30), fazendo com que os objetivos do procedimento técnico se diluam. Além disso, a inovação técnica, por estar certa de se espalhar sobre a comunidade científica através daquilo que Jonas chama de difusão tecnológica, tanto do ponto de vista do conhecimento (intercomunicação universal), quanto da apropriação prática (há uma “pressão da concorrência”, transformada num “*perpetuum movens* da universal *apropriação* das melhores técnicas” (TME, 32), levando ao desejo de avanço contínuo nunca satisfeito).

Como a relação entre meios e fins não é linear, mas circular e dialético, os objetivos podem ser satisfeitos com novas técnicas e vice-versa, fazendo com que a tecnologia imponha sempre novas necessidades e transforme a sua própria tarefa em um trabalho interminável, no qual objetivos não solicitados se transformam em necessidades vitais. Nasce, assim, o impulso do progresso, como uma espécie de novo valor que faz acreditar que cada estado superior é superior ao precedente e que, enquanto processo antientrópico, está entregue a si mesmo. O impulso do progresso torna a técnica um sistema que conduz a estados sempre superiores, uma espécie mesmo de destino.

Jonas identifica nesse processo algumas premissas ontológico-gnoseológicas da possibilidade do progresso contínuo da técnica. Trata-se do sentimento de que “*pode* haver um progresso ilimitado, porque sempre *há* algo novo e melhor a ser encontrado” (TME, 35). Tal progresso é apoiado numa impressionante “história de êxitos” e numa teoria segundo a qual as coisas se abrem infinitamente para serem conhecidas, ou seja, há um processo que mostra possibilidades inesgotáveis de conhecimento e domínio técnico

da natureza, bastante incentivado a partir da inter-relação, estabelecida a partir do século XVII, entre técnica e ciência, a qual promoveu alterações no modo de compreender a natureza. Isso porque, ao invés de reduzir a margem do que resta conhecer, “a ciência se surpreende hoje a si mesma com dimensão após dimensão de novas profundidades” (TME, 38), a natureza passa a se abrir numa infinidade de possibilidades que induzem a pensar que as investigações também nunca cessarão. Nesse processo, a natureza em geral se transforma num “laboratório de larga escala”, uma “incubadora de novas perguntas” para a ciência e isso inclui o próprio ser humano como um de seus objetos. Vejamos como isso ocorre.

O *homo faber* como usuário de ferramentas

Um elemento relevante na analítica-descritiva proposta por Hans Jonas em torno da técnica pré-moderna diz respeito ao *homo faber* que, nesse cenário, estava limitado a usuário de ferramentas. No ensaio *Ferramenta, imagem e túmulo: o transanimal no ser humano*, escrito em 1985 e publicado na obra *Philosophische Untersuchungen und metaphysische Vermutungen*, de 1992, Jonas analisa a posição do *homo faber* no campo de seu pertencimento e diferenciação – a um tempo – em relação ao reino animal, ou seja, ao conceito de transanimalidade – um conceito alternativo àquele do transcendentalismo metafísico, na medida em que, através da teoria darwinista, o parentesco do homem com os demais animais tenha sido reafirmado. Essa é, segundo Jonas, a tarefa de uma nova antropologia filosófica: “para encontrar a justa medida entre as unilateralidades, chegou o tempo para a tarefa da antropologia filosófica voltar a refletir sobre o essencialmente transanimal no ser humano, mas sem negar a sua animalidade” (FIT, 41). Ao selecionar algumas características do ser humano e interrogar o seu sentido, Jonas escolhe a ferramenta, a imagem e o túmulo como “restos do passado que aparecem muito antes que as culturas históricas, que os grandes templos dos deuses e as tábuas de escrita” (FIT, 42) e fornecem as “coordenadas básicas da antropologia filosófica” (FIT, 43).

A ferramenta seria o mais primordial entre esses três símbolos marcantes do homem, mas que ainda o mantém muito “próximo à finalidade vital animal” (FIT, 43). Como “objeto inerte, artificialmente preparado, que

se interpola como mediação,⁵ ou seja, como meio, entre o órgão corporal executor (na maioria das vezes a mão) e o objeto extracorporal da ação” (FIT, 43), a ferramenta mantém a relação de uso com o seu usuário, que é mantido como um *sujeito* usuário. Como um objeto com uma finalidade própria colocado à disposição do seu usuário, a ferramenta é algo elaborado para determinado fim a partir de um gesto produtivo livre. A ferramenta, assim, diverge segundo as finalidades e necessidades do sujeito usuário, sofrendo inclusive alterações na medida em que mudam tais necessidades. É o sujeito que dirige a ferramenta em função de seus próprios objetivos vitais, fazendo dela uma mediação com o mundo. Trata-se, assim, de um meio absolutamente artificial criado para o benefício do ser humano, como o *homo faber* que utiliza as ferramentas como primeiro passo do avanço técnico que diferencia e aproxima, ao mesmo tempo, o homem e o animal. Nesse caso, o *homo faber* é entendido como o “produtor e usuário de ferramentas” (FIT, 44) e, na medida em que “ainda não é plenamente o *homo sapiens*” (FIT, 44) significa que, nesse momento, não há nenhuma associação entre prática e teoria, ciência e conhecimento.

Ainda assim, é importante notar como essa atividade de produtor e usuário de ferramenta está embasada na capacidade de planejamento (ou seja, na escolha e projeção de finalidades e adequação da forma dos instrumentos a estes objetivos, através da imaginação criativa) do produto técnico, conforme escreve Hans Jonas na primeira versão (não publicada) de seu texto *Organismo e liberdade*, que hoje consta no arquivo da Universidade de Konstanz:

Em outras palavras, a primeira evidência inequívoca com a qual nos deparamos em nosso experimento mental não se encontra no produ-

⁵ Pinsart (2003, p. 191) chama atenção para o fato de que um dos pontos centrais da leitura fenomenológica da vida proposta por Jonas é o princípio de *mediaticidade* que serve para descrever “o modo de ser e a evolução de todo organismo vivente”, dado que a marca central da vida é o metabolismo, ou seja, a troca permanente de matéria com o meio exterior. A atividade metabólica é, assim, a primeira forma de mediaticidade da existência orgânica e é nela que se apoia a trajetória do uso técnico: as ferramentas são parte do processo de mediação com o mundo – ainda que não seja uma mediação estritamente humana, ela já prenuncia elementos que se evidenciarão no uso de imagens, conforme veremos mais adiante.

to técnico como tal, mas no seu ‘planejamento’, isto é, no método unicamente ‘humano’ de sua concepção e execução. Mas claro não podemos contar com a feliz oportunidade que aqui imaginamos” (HJ 13-11-1,⁶ p. 310-312).

Tal capacidade de planejamento liga a atividade eidética da imaginação, ainda em sentido embrionário se comparada à atividade de criação de imagem do *homo pictor*. Contudo, isso significa que, para o autor, existe uma diferença importante na artificialidade do uso técnico humano e aquele que ocorre no âmbito animal (como na fabricação dos ninhos ou da teia de aranha, por exemplo, ou mesmo de uma mera pedra usada como instrumento). Isso significa que, enquanto os animais reduzem o uso de artefatos a fins vitais ligados à nutrição, reprodução e abrigo, no caso humano ela envolve uma capacidade que parte do caráter biológico, mas que o ultrapassa, dado que, na sua fabricação e uso, entram elementos diversos, como a produção de objetos inúteis no campo da arte, por exemplo. Na medida em que não está reduzida ao campo biológico, a técnica do *homo faber* já representa um salto em relação ao mundo animal mas por não se limitar ao fim instrumental. Porque cria o mundo dos artefatos, ou seja, o mundo das coisas usáveis pelo homem, a técnica se transforma assim num poder de mediação com o mundo e, assim, experiência da mundaneidade do mundo por parte do *homo faber*. A ferramenta, em outras palavras, é uma mediação do homem com a sua mundaneidade: como ser de carências, o homem satisfaz suas faltas de forma artificialmente mediada através das ferramentas que inventa no negócio com a vida exterior.

Para Jonas, em resumo: “a *ferramenta* nos diz que um ser, obrigado por sua necessidade de tratar a matéria, obedece aqui a esta necessidade de uma maneira mediada por artificios, condicionada pela invenção e aberta a melhorias” (FIT, 53). Submetida à necessidade e em busca da satisfação e mediação com o mundo em vista de sua sobrevivên-

⁶ Utilizamos nesse artigo as siglas convencionais para a citação dos documentos do *Nachlass* de Hans Jonas, que encontram-se no *Philosophisches Archiv* da Universidade Konstanz. No caso da passagem acima, ela encontra-se no escrito datilografado por Jonas em inglês, no qual encontram-se várias anotações e correções feitas à mão sobre o capítulo *Imagination and Mind*, que forma o quinto capítulo do livro não publicado *Organism and Freedom*, cuja versão data provavelmente dos anos 1955-1959.

cia, o homem usa da ferramenta como meio de satisfação das suas necessidades físicas através da invenção. Mas é por sua capacidade eidética de planejamento que o homem também ultrapassa, pela via da técnica, o âmbito do meramente físico para atingir o âmbito do simbólico. De qualquer forma, nesse campo, o *homo faber* ainda é um produtor e usuário de ferramentas e não, como ocorrerá com a biotecnologia, um objeto sobre a qual agiria a própria técnica.

O homem como objeto técnico e os perigos da reconfiguração da imagem do homem

No seu ensaio *Biotecnologias. Uma visão antecipadora*, Jonas afirma que “as novidades ofertadas pelos novos conhecimentos”, ou seja, no campo da biotecnologia, mostrar-se-ão tão “irresistíveis” (EF, 141) quanto aqueles que advêm dos outros campos da tecnologia, mas terão um impacto muito maior, sem dúvida. A gravidade desses conhecimentos, por sua vez, trarão questionamentos éticos absolutamente inéditos, para as quais as reflexões anteriores não nos prepararam: “tal questão não é outra senão aquela que diz respeito à imagem e à verdadeira natureza do homem” (EF, 141) e ela diz respeito à utilização do nosso poder de tal forma que, nesse campo, “a prudência se torna por si mesma nossa primeira obrigação ética e a reflexão hipotética nossa primeira responsabilidade” (EF, 141). Jonas entende a prudência como a capacidade de “levar em conta as consequências de um ato antes do agir” e uma “avaliação do poder antes de que ele seja empregado” (EF, 141), algo que, no limite, torna-se mais difícil na medida em que tal poder se torna também mais sedutor. O perigo do uso de tais conhecimentos residiria no fato de que, nesse campo, a palavra “experiência” ou “experimentos” adquire uma característica muito própria, dado que nela o próprio usuário é também o seu objeto e, ainda mais porque, nesse campo, a aquisição do poder não se difere de sua utilização: rompe-se definitivamente a divisão entre teoria e prática no campo científico, dado que tais conhecimentos nascem de experimentos e estes, por sua vez, derivam de ensaios e de erros. A hipótese desses erros conduz à necessidade de que a técnica, nesse campo, deve estar acompanhada de uma reflexão ética baseada na prudência, na responsabilidade e na humildade que, segundo Jonas, poderia “servir de

antídoto à violência que acompanha a arrogância tecnológica” (EF, 192).

Para Jonas, a biotecnologia é entendida de forma análoga à tecnologia: se esta última designa “a concepção e a construção de artefatos materiais complexos destinados ao uso humano” (EF, 192), sempre tendo em vista “o uso em benefício de um utilizador” (supondo que se saiba o que é o bem humano⁷), o que torna, nesse caso, o homem o sujeito da tecnologia e a “natureza” o seu objeto (os experimentos e usos ocorrem sobre materiais inertes), a biotecnologia apresenta um “desvio” e uma “ruptura” de “importância metafísica”, porque nela, “o homem se torna objeto direto tanto quanto o sujeito da arte metafísica” (EF, 193).

A partir dessa primeira constatação, Jonas estabelece uma espécie de paralelo entre a ação da tecnologia em geral (que tem a “natureza” como objeto e o homem como sujeito) e a biotecnologia (que tem a vida humana como objeto e como sujeito ao mesmo tempo). Seriam oito essas características: [1] uma ampliação da “fabricação” implicada: a biotecnologia pretende modificar a estrutura dada previamente, ou seja, não se trata de fabricar algo novo, mas de alterar o existente; [2] no caso da biotecnologia, o objeto não é um material passivo: o organismo se torna, assim, um coagente autônomo que passa a provocar o agente modificador e interferir no seu trabalho; [3] isso significa que não há nenhuma previsibilidade, dado que as relações de complexidade do organismo e seu autofuncionamento são, em princípio, desconhecidas, o que exige que o engenheiro da vida deve inserir esse dado na totalidade das causas por ele estudadas; [4] altera-se, assim, a relação entre “pura e simples experiência e ação real” (EF, 194), já que no caso as biotecnologias, o homem é “o original” sobre o qual promove-se as alterações desejadas, ele é a “coisa real” a ser manipulada; [5] ou seja, nesse caso, toda interferência se torna irreversível e os hipotéticos erros não poderiam ser reparados, senão à custa de novas intervenções e, portanto, de novos riscos, apostas e erros; [6] a biotecnologia insere novidades no campo das gerações futuras e da hereditariedade, algo que não ocorre com os objetos inertes: no campo da vida, “produzir” significa deixar à deriva na corrente do devir que implica o próprio fabricante” (EF, 195); [7] a sujeição do homem aos desejos e poderes da própria tecnologia é outro dado

⁷ É importante notar como a técnica recoloca em novos termos o *bem* de sua finalidade, quando pensamos, como chamou atenção Pinsart (2013, p. 190), no uso militar das técnicas.

elencado por Jonas, que tratam do poder do homem sobre si mesmo, mas sobretudo sobre os homens do futuro, sobre a posteridade que são, nesse caso, “objetos sem defesa” (EF, 196), cuja predeterminação é decidida no presente; [8] o último elemento diz respeito aos objetivos: se na tecnologia tradicional, a utilidade era o objetivo – significando que a ação tecnológica estava a serviço do homem, reconhecido como um usuário, como parte de uma “lógica utilitarista” (EF, 196), dado que agora o homem é o seu próprio objetivo – restam muitas perguntas que conduzem à questão de “qual imagem” queremos para nós mesmos:

Quais são os objetivos *disso* [da biotecnologia]? Certamente não criar o homem – ele já está aí. Criar homens melhores? Mas qual é o critério do melhor? Homens melhores adaptados? Mas adaptados a quê? Homens superiores? Mas como sabemos nós o que é “superior”? Nós tropeçamos em questões últimas desde quando começamos a intervir no homem em vista de melhor fabricá-lo. Essas questões convergem todas para uma única: qual imagem? (EF, 196).

Para análise de tal situação e o levantamento das possibilidades reais de tais tarefas, Jonas analisa os modos atualmente disponíveis de realizá-la (como o eugenismo negativo e preventivo, as fecundações *in vitro*, o eugenismo positivo e melhorístico) e os modos futuros (clonagem, arquitetura do DNA da biologia molecular, recombinação genética). Em sua análise, ele não se coloca simplesmente contra tais modos de intervenção tecnológica, mas analisa os riscos de tais procedimentos, dado que elas colocam a filosofia diante da questão central a respeito do Ser, aproximando-a, portanto, novamente, de um tema de cunho metafísico. O “dilema moral em toda manipulação biológica do homem” (EF, 221) é que não haverá, no futuro, nenhuma possibilidade de reparação dos erros, diante, inclusive, das acusações endereçadas aos progenitores por parte das gerações futuras. Tal dilema deveria, portanto, “incitar a grandes escrúpulos e à maior das sensibilidades na aplicação dos poderes grandiosos do controle biológico do homem” (EF, 222).

Vimos como a biotecnologia se torna, portanto, uma questão ética central e carrega consigo exigências reflexivas e respostas a perguntas para as quais a filosofia não está preparada. Eis a tarefa que funda a intenção d’*O princípio responsabilidade*, publicado por Jonas em 1979. Já no primeiro

item dessa obra, cujo título é *Homem e natureza*, o autor adentra nessa problemática e demonstra como, na era pré-moderna, o elogio à engenhosidade do ser humano estava limitado à própria pequenez de seu poder de intervenção no reino da natureza, ou seja, mesmo com todas as petulâncias e liberdades que ele permitia a si mesmo diante dos demais membros do reino da vida, “deixam inalterada a natureza abrangente desses domínios e não prejudicam suas forças geradoras” (PR, 32). As incursões do homem no reino da natureza em geral, dado o limite do seu poder, era tão limitado, que os seres “não sofrem dano real quando, das suas grandes extensões, ele recorta o seu pequeno reino” (PR, 32) que é, para Jonas, simbolizado pela ideia de “cidade”. A natureza perdura, enquanto os “empreendimentos humanos percorrem efêmeros projetos” (PR, 32) e “as interferências do homem na natureza, tal como ele próprio as via, eram essencialmente superficiais e impotentes para prejudicar um equilíbrio firmemente assentado” (PR, 32).

A análise de Jonas parte da ideia de que essa situação levou o pensamento ético a considerar “a entidade ‘homem’ e sua condição fundamental” como algo “constante quanto à sua essência, não sendo ela própria objeto da *techne* (arte) reconfiguradora” (PR, 35). Ou seja, aquele homem pequeno diante das forças naturais, com pouca capacidade de intervenção, continuava usando a técnica como um instrumento de sua ação e ela não lhe fornecia nenhuma capacidade para reconfigurar algo na sua própria natureza ou condição: o homem mudava o mundo de forma muito limitada e, dados tais limites, não poderia mudar a si mesmo de forma significativa, nem do ponto de vista de hábitos e valores (sobre os quais o movimento da técnica tinha pouca influência), nem da perspectiva fisiológica. Ele era, estritamente falando, o sujeito da técnica e não o seu objeto. Mesmo no que tange à técnica médica, que guarda desde sempre o potencial de alteração em tal essência, ainda agia num campo bastante limitado: “não importava para quantas doenças o homem ache cura, a mortalidade não se dobra à sua astúcia” (PR, 32). Ou seja, a arte médica estava circunscrita à “arte da cura”, como “restabelecimento de um estado” (TME, 155) natural “ou tão próximo a ele quanto possível” e ainda não estava a serviço da produção artificial e da reconfiguração essencial (alteração, manipulação e criação da vida), como Jonas tão bem identifica no seus textos sobre bioética, principalmente aqueles que tratam dos experimentos com seres humanos e sobre o papel criador e manipulador do ser humano e que envolvem o prolongamento

da vida ou retardamento da morte – a morte, aliás, que é considerada por Jonas como um elemento essencial daquilo que é a vida em geral e da vida humana em particular, posto que no homem há consciência de sua própria finitude. A medicina, portanto, estava mais ligada a uma arte do que a uma técnica e “o médico devia intervir não tanto para modificar a estrutura do corpo mas para torná-lo capaz de realizar novamente a sua finalidade da melhor maneira possível” (POMMIER, 2012, p. 96).

Como na época pré-moderna, “a técnica era um produto cobrado pela necessidade, e não o caminho para um fim escolhido pela humanidade – um meio com um grau finito de adequação a fins próximos” (PR, 43), então o *homo faber* estava submetido ao *homo sapiens* (PR, 43). Para Jonas, “o triunfo do *homo faber* sobre o seu objeto externo significa, ao mesmo tempo, o seu triunfo na constituição interna do *homo sapiens*, do qual ele outrora costumava ser uma parte servil” (PR, 43), ou seja, na medida em que cresce o domínio sobre a natureza exterior, aumenta também o poder sobre si mesmo e, nesse caso, todos os empreendimentos extrínsecos acabam por provocar alterações intrínsecas na essência do próprio homem, vindo a ameaçar a própria *imagem* do ser humano. E também, inversamente, quanto mais aumenta o poder exterior do homem, mais se amplia a “contração do conceito de homem sobre si próprio e seu Ser” (PR, 43): qualquer coisa que pertença à identidade do homem no mundo, teria permanecido eclipsado diante do novo poder tecnológico.

No período moderno nota-se, portanto, uma importante alteração nesse processo, pois agora,

a imagem que ele [o homem] conserva de si mesmo – na representação programática que determina o seu Ser atual tão bem quanto o reflete – o homem atual é cada vez mais o produtor daquilo que ele produziu e o feitor daquilo que ele pode fazer; mais ainda, é o preparador daquilo que ele, em seguida, estará em condições de fazer” (PR, 44).

Jonas identifica não apenas uma capacidade de intervenção sobre si mesmo, mas também de prever e planejar tais operações que têm como consequência uma alteração na imagem que o ser humano conserva sobre si mesmo. Essa é classe de ações consideradas por Jonas como a “mais funesta” (PR, 57) entre suas obras, justamente aquelas que fizeram com que o próprio

homem figurasse entre os objetos da técnica, quando “o *homo faber* aplica sua arte sobre si mesmo e se habilita a refabricar inventivamente o inventor e confeccionador de todo o resto” (PR, 57). Eis a gravidade da situação: quando torna a si mesmo um objeto de fabricação, o ser humano perde a referência necessária para tudo o que é criado, porque no caso dos outros objetos técnicos é o próprio homem que serve de referência e de medida. Quando ele próprio é o objeto, falta tal identificador, a não ser que se lance mão de algum elemento de cunho metafísico, como uma essência – conforme é a proposta do próprio Jonas⁸. Mas tal possibilidade está anulada na filosofia contemporânea, marcada pelo niilismo. A ameaça, portanto, reside no fato de que essa “culminação de seus poderes” (PR, 57) pode conduzir à “subjugação do homem” (PR, 57), na medida em que anula-se o “esforço do pensamento ético” e minimizam-se os critérios pelos quais o homem ativava suas capacidades reflexivas (*homo sapiens*) capazes de avaliar e estabelecer as medidas capazes de guiar a sua atividade produtiva e os seus produtos.

Jonas identifica três elementos capazes de produzir alterações na constituição humana: prolongamento da vida, controle de comportamento e manipulação genética. Nesses três âmbitos de ação técnica, o homem é o

⁸ É importante fazer uma ressalva quanto à ideia de *essência* ou de *imagem* do homem em Hans Jonas: a essência não pode ser entendida como um elemento fixo já realizado, mas como uma espécie de abertura de possibilidades ou, se quisermos, como um conjunto de potencialidades. Trata-se de pensar os aspectos processuais do modo de ser/estar do homem no mundo, da sua forma potencial de transcendência radical e que não pode ser tomada como algo suprassensível e supratemporal, mas como processo histórico de abertura para o mundo e de escolhas no seu horizonte temporal. Uma passagem importante de *Organismo e liberdade* é bastante elucidativa a esse respeito: “a busca da essência do ser humano tem que ser encaminhada através dos encontros do ser humano com o ser. Estes encontros não apenas fazem aparecer a essência do ser humano, mas na verdade eles a constroem, porque neles ela se decide em cada momento. A própria capacidade do encontro é a essência básica do ser humano: esta é, portanto, a liberdade, e seu lugar, a história, que por sua vez só é possível através daquela essência básica trans-histórica do sujeito” (OF, 263). Para Jonas, portanto, é possível falar de uma essência apenas do ponto de vista do reconhecimento do gesto de liberdade que ocorre no âmbito da história (como potencialidade) mas que legitima-se como trans-histórica na medida em que permanece como uma marca de todos homens através dos tempos e culturas como uma possibilidade de *fazer* a si mesmo. Tal é a problemática da técnica: ela coloca em risco, em nome de determinada busca por perfeição (como imperfeito o homem morre, sofre, fica doente, etc.), essas potencialidades do homem.

objeto e por elas é reconfigurada a própria imagem do homem: ao “tomar em suas mãos a sua própria evolução, a fim não meramente de conservar a espécie em sua integridade, mas de melhorá-la e modificá-la segundo seu próprio projeto” (PR, 61), a técnica de manipulação genética e os demais movimentos da biotecnologia levam a técnica ao campo mais importante – e mais inédito – da ética. É em tal campo que ela deve formular a pergunta sobre a qualificação do homem para a tarefa que ele assume para si mesmo: está o homem qualificado para tal papel de criador? Ou, nas palavras de Jonas, “quem serão os criadores de ‘imagens’, conforme quais modelos, com base em que saber?” (PR, 61). Nesse campo, segundo Jonas, adentra-se num “vácuo ético” típico do niilismo que neutralizou primeiro a essência da natureza e, depois, do próprio homem: “agora trememos na nudez de um niilismo no qual o maior dos poderes se une ao maior dos vazios; a maior das capacidades, ao menor dos saberes sobre para que utilizar tal capacidade” (PR, 65).

Mas há um outro elemento que faz parte das preocupações éticas de Jonas: tal ideia de imagem deve ser também pensada como “a herança de uma evolução anterior a ser preservada” (PR, 79). Para o filósofo alemão, tal herança deve ser reconhecida em seu valor, já que ela possibilitou que os seus proprietários chegassem ao nível atual e, sendo assim, nenhuma aposta de risco poderia ser feita. O orgulho do saber e das capacidades técnicas não podem, nesse campo, obnubilar o resultado da evolução da natureza que dotou o homem de uma imagem própria que não poderia ser arriscada em nome: [1] de um desprezo do desenvolvimento anterior, dado que os resultados cumulativos da história evolutiva seriam considerados insatisfatórios, o que inviabilizaria o próprio homem como autor de si mesmo, já que desqualificando o que ele foi, ele também desqualificaria a si mesmo para a tarefa que pretende assumir; ou [2] ele afirma a sua qualidade para tal tarefa e, com isso, sancionaria o seu pressuposto, levando à pergunta lógica sobre a necessidade e legitimidade do empreendimento; ou ainda, [3] renunciaria ao desprezo e à reivindicação de qualidade em nome de uma liberdade niilista que legitima na própria natureza o procedimento técnico ao qual se propõem, isento de qualquer tipo de justificativa, porque seria apenas mais uma etapa do processo evolutivo – algo avaliado como absoluta falta de responsabilidade e sequer passível de ser discutida filosoficamente.

Dada tal situação, para Jonas, é preciso “estabelecer alguma autoridade para determinar modelos e, a menos que professemos o dualismo, aceitando uma heterogeneidade absoluta da origem do sujeito do conhecimento em relação ao mundo, essa autoridade só pode se apoiar em uma substancial suficiência do nosso Ser, como ele se desenvolveu nesse mundo” (PR, 80). Ou seja, Jonas está propondo que a suficiência da natureza humana deveria bastar para “ser postulada como pressuposto de toda autorização para conduzir criativamente o destino” (PR, 80). Tal suficiência se concretiza no mais alto degrau da própria história evolutiva: no exercício da verdade, do valor e da liberdade e, dado que a história do Ser chegou em tal patamar, ainda que possa ser ameaçada, não pode ser recusada, pois tal autoridade “jamais pode incluir a sua própria desfiguração, de modo a ameaçá-lo ou ‘modificá-lo’” (PR, 80). Em outras palavras, a autoridade do Ser não dá ao homem o direito de colocá-lo em risco, malgrado todas as promessas de êxito que uma tarefa de tal monta produz. Ora, é justamente “esse elemento transcendente que está ameaçado de ser lançado também no cadinho da alquimia tecnológica, como se a precondição de todo poder de rever também fizesse parte daquilo que é passível de ser revisto” (PR, 80), ou seja, como se o próprio Ser (como precondição da revisão) estivesse também ele submetido à possibilidade de revisão. Para Jonas, é a autoridade do Ser, uma autoridade ontológica, portanto, que não poderia ser revista e é ela que fundamenta os processos de valoração ética e baliza todas as ações do homem, inclusive e principalmente aquelas de cunho técnico. Qualquer preservação do Ser no futuro requer o reconhecimento da sua “proveniências física” (PR, 80), ou seja, do seu passado evolutivo.

Tal autoridade do Ser depende de um “estado de coisas metafísico, um absoluto que, como bem fiduciário do valor mais alto e vulnerável, nos impõe o mais alto dever de conservá-lo” (PR, 80), um dever que supera todas as demais normas, mandamentos ou desejos de melhora. Trata-se de algo altamente defensável e absolutamente preservável, que nenhum outro comportamento poderia colocar em risco ou aposta que envolva ganho ou perda – não cabe nenhuma ponderação. Como “fenômeno central, cuja integridade se deve manter a qualquer preço e que não deveria sofrer nenhum aperfeiçoamento no futuro, pois sua essência já é completa” (PR, 80), o Ser se torna a obrigação máxima da responsabilidade e, ao mesmo tempo, como vimos acima, a autoridade sobre a

qual se funda toda a ética. O Ser é o impedimento do poder da técnica. É nele que ancoramos as decisões que, sem isso, tornam-se ameaças e perigos à autenticidade da vida no futuro, algo que, para Jonas, é um “desastre” (PR, 81). Nenhuma promessa de melhoria potencial deveria comprometer ou arriscar o existente, como um bem e um valor em si mesmo, do qual deriva a própria imagem do homem que não pode ser ameaçada: “a existência ‘do homem’ não pode ser objeto de aposta” (PR, 86). Para Jonas, esse é o “princípio ético fundamental”: “a existência ou a essência do homem, em sua totalidade, nunca podem ser transformadas em apostas do agir” (PR, 86). Isso significa que qualquer paliativo imperfeito seria superior e preferível a alguma promessa de cura radical que pudesse colocar em risco o próprio paciente. Existe um “dever primário com o Ser, em oposição ao nada” (PR, 87), tanto do ponto de vista substancial (é preciso que haja o Ser) quanto formal (é preciso que o Ser seja preservado em sua autenticidade). Com isso, Jonas chega ao primeiro imperativo de sua ética da responsabilidade: “que exista uma humanidade” (PR, 93). Ora, não estamos envolvidos diretamente com a humanidade do futuro, mas com a sua imagem, ou seja, a afirmação do imperativo gera uma “responsabilidade ontológica pela ideia do homem” (PR, 94), ou seja, por uma ideia ontológica, “que não garante a existência de seu objeto desde já ao definir a sua essência (...) mas que diz que deve haver uma tal presença” (PR, 94), fazendo com que o homem, por seu potencial de ameaça ao Ser, torne-se também o principal responsável pela continuidade do Ser no futuro. Quanto à questão da preservação formal e substancial, o próprio Jonas se explica: “a ideia do homem, na medida em que nos diz que devem existir homens, nos diz também como eles devem ser” (PR, 94).

Conclusão

Para Hans Jonas, a história da técnica moderna é alimentada pela concepção de novidade e de progresso que “associa ao objeto de amanhã qualidades superiores àquelas que caracterizam o objeto atual” (PINSART, 2013, p. 191). Tal projeção de melhoramentos futuros não só enfraquece aquilo que os seres são no presente, como, ao desvalorizá-los, assume uma visão incompleta do ponto de vista da concepção da vida em geral (como

também ela marcada pela interpretação dualista que vê nos organismos meros objetos inertes passíveis de exploração – algo que, aliás, foi amplamente tratado por Jonas na sua proposta de reinterpretação do fenômeno da vida). Além disso, a posição utópica que move a biotecnologia também reafirma a posição niilista da ciência moderna ao desvalorizar a vida e a condição dos viventes, como incompletos e imperfeitos, submetidos à técnica em vista de atingir um determinado estado ideal. Em outras palavras: por ser mal compreendida, a vida é integrada no mesmo modelo científico do monismo materialista, abrindo possibilidade para perigosas intervenções técnicas. Eis a preocupação central de Hans Jonas e o que faz dele um crítico da ideia de utopia – algo que, no limite, estaria na base dos procedimentos biotecnológicos que querem, sem contar com nenhum modelo pré-estabelecido, reconfigurar o ser humano.

A questão não seria simplesmente impedir o desenvolvimento técnico, mas criar condições éticas para que as apostas num terreno tão perigoso sejam restringidas e os perigos sejam evitados: “como todas as outras formas de mediaticidade, a técnica deve ser valorizada e protegida, mas isso não pode se fazer em detrimento dos outros tipos de mediaticidade” (PINSART, 2003, p. 200). A vida usa de muitos subterfúgios para vencer sua precariedade e vulnerabilidade diante do não-ser que a ameaça de desaparecimento. A técnica não pode anular essas possibilidades, ainda mais quando está baseada unicamente num antropocentrismo radical e utópico que dispõe das demais formas de vida sem nenhuma responsabilidade.

Referências

JONAS, Hans. Change and Permanence: on the possibility of understanding history. *Social Research*, New York, v. 38, n. 3, 1971, p. 498-528.

_____. *Essais Philosophiques*. Du credo ancien à l’homme technologique. Édité par Damien Bazin et Olivier Depré. Paris: Vrin, 2013. (Col. Bibliothèque des textes philosophiques).

_____. Herramienta, imagen y tumba. Lo transanimal en el ser humano. *In: _____*. *Pensar sobre Dios y otros ensayos*. Tradução de Angela Ackermann. Barcelona: Herder, 1998, p. 39-55.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

_____. *Organismus und Freiheit: Ansätze zu einer philosophischen Biologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973.

_____. *Pensar sobre Dios y otros ensayos*. Tradução de Angela Ackermann. Barcelona: Herder, 1998.

_____. *Técnica, medicina e ética*. Sobre a prática do princípio responsabilidade. Tradução de Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013. (Col. Ethos).

PINSART, Marie-Geneviève. Hans Jonas. Une réflexion sur la civilisation technologique. In: _____. *Les philosophes et la technique*. Éd. Pascal Chabot et Gilbert Hottois. Paris: Vrin, 2003, p. 187-215. (Col. Pour Demain).

_____. Penser les objets vivants intégratifs à partir de Hans Jonas. In: _____. *L'Éthique de la vie chez Hans Jonas*. Actes du Colloque international organisé par Catherine Larrère et Éric Pommier à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne les 25 et 26 février 2011. Paris: Publications de la Sorbonne, 2013, p. 181-198. (Col. La Philosophie à l'oeuvre, 4).

POMMIER, Eric. *Hans Jonas et le Principe Responsabilité*. Paris: PUF, 2012. (Col. Philosophies).

SÉRIS, Jean-Pierre. *La technique*. Paris: PUF, 1994. (Col. Quadrage).

Data de registro: 29/06/2014

Data de aceite: 17/12/2014

**“INDIVIDUALIDADE É UM CONCEITO RECÍPROCO E
COMUNITÁRIO”: FICHTE E AS DIRETRIZES DE UMA
FILOSOFIA SOCIAL SEGUNDO A *WISSENSCHAFTSLEHRE***

**“Individuality is a reciprocal and communal concept”: Fichte and the
principles of a social philosophy in accordance with the doctrine of science**

**“Individualità è un concetto reciproco e collettivo”: Fichte e le
direttrici di una filosofia sociale secondo la dottrina della scienza**

*Erick Lima**

Resumo: Gostaria aqui de discutir a tese proposta por Fichte de que individualidade é um conceito recíproco e comunitário. O ponto de partida é relacionar o desdobramento da *Wissenschaftslehre* em suas ciências reais ao problema da dedução da consciência efetiva. Em seguida, discuto o programa da *Fundamentação do Direito Natural*, enfatizando o papel da interação (1). Em segundo lugar, considero a articulação promovida por Fichte, em seu *Direito Natural*, entre teoria e prática (2). Assim, depois de discutir o problema da atuação prática sobre o mundo (3), detenho-me sobre as reflexões, propostas por Fichte nas *Preleções* de 1794 (4) e no *Direito Natural*, acerca da intersubjetividade, procurando sublinhar o elemento em seu esforço ainda decisivo para a filosofia social (5).

Palavras-chave: J. G. Fichte. Subjetividade. Epistemologia. Filosofia prática. Direito natural.

Abstract: The paper aims at considering Fichte’s idea that individuality is a reciprocal and communal concept. To begin with, I attempt to connect the unfolding of the real sciences according to the principles of the *Wissenschaftslehre* to the deduction of empirical consciousness. Then I

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Campinas (UNICAMP) desde 2006. Professor no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista Produtividade em Pesquisa no CNPq (2A). *E-mail:* callima_er@hotmail.com

consider the main tasks of Fichte's *Natural Right* in order to point out the role played in it by human interaction (1). Secondly, the aim is to specify how Fichte intends to connect the practical and the theoretical uses of reason (2). Then, after considering the relation of practical consciousness and the world, I argue that Fichte's discussion of intersubjectivity in the 1794 lectures on the Vocation of the Scholar (4) and in the *Natural Right* entails interesting features for social philosophy (5).

Keywords: J. G. Fichte. Subjectivity. Epistemology. Practical philosophy. Natural right.

Sommario: Obiettivo dell'articolo è prendere in esame la tesi proposta da Fichte rispetto all'individualità, un concetto reciproco e collettivo. Per prima cosa, cercherò di mettere in relazione l'articolazione del campo delle scienze reali, secondo i principi della dottrina della scienza, con la deduzione della coscienza empirica. Prenderò quindi in esame gli obiettivi principali dei Fondamenti del diritto naturale (1796), concentrandomi soprattutto sul ruolo dell'interazione umana (1). Successivamente, mi soffermo ad analizzare come Fichte articola la connessione tra uso teoretico e uso pratico della ragione. (2). Dopo aver discusso il problema della relazione tra coscienza pratica e mondo (3), mostrerò come la nozione di intersoggettività, sviluppata da Fichte nelle Lezioni sulla missione del dotto del 1794 (4) e nel Diritto Naturale, presenta caratteristiche rilevanti per la filosofia sociale (5).

Parole chiave: J. G. Fichte. Soggettività. Epistemologia. filosofia pratica. Diritto naturale.

Introdução: *Wissenschaftslehre*, direito e consciência individual

A fim de preservar a defesa kantiana da liberdade, Fichte faz de sua "filosofia primeira" a tentativa de superação do debate que se instaura no ambiente filosófico pós-kantiano sob o impacto do dogmatismo de inspiração espinosana (BEISER, 2002, p. 223-288). A tentativa de superar as dicotomias kantianas que dão ensejo ao revigoramento do dogmatismo (SEDGWICK,

2000, p. 109-170) se realiza como “transformação” da substância espinozana no ato puro e infinito do eu absoluto que, no movimento de retorno a si, produz, por sua série de autolimitações, o mundo como fenômeno e representação, assim como também a consciência da atuação do sujeito efetivo sobre o mundo (SIEP, 2000, p. 40-43). Na medida em que mostra a gênese, para a consciência efetiva, da circunstância de que a consciência da liberdade, de sua atuação sobre o mundo, está sempre ligada à limitação, isto é, à diferença entre espontaneidade e dadidade, Fichte pretende também resolver a questão da separação estanque entre a consciência pura e a consciência efetiva.

Somente sob a condição da posição de um não-eu torna-se possível a consciência-de-si da atividade como livre. Com a tese, constitutiva para a *Wissenschaftslehre*, de que, ao contrário da pura espontaneidade como condição de possibilidade de toda consciência, a liberdade supõe consciência do agir livre (BEISER, 2002, p. 273-288), conecta-se a ideia de que a base das ciências reais, segundo princípios da *Wissenschaftslehre*, se localiza não na vontade pura, mas na vontade finita. Por exemplo, a concepção normativa de comunidade discutida por Fichte se vinculará à investigação “transcendental” das condições de possibilidade de consciência efetiva da liberdade. Mas, enquanto há apenas a espontaneidade absoluta da pura autoposição do eu, a absoluta identidade a si e a contínua superação de todo limite pelo intuir de si mesmo, não pode haver autoconsciência propriamente dita da liberdade, a qual requer separação entre sujeito e objeto e um movimento reflexivo de retorno a si a partir desta separação, a partir do choque (*Anstoß*).

O vínculo pretendido por Fichte entre o *Naturrecht* e a *Grundlage* de 1794 responde pela extensão do título – segundo princípios da *Doutrina-da-Ciência (nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre)* – e orienta a investigação em direção à gênese das capacidades prático-cognitivas do sujeito finito (SIEP, 1992, p. 41-64). A “ampliação” da *Wissenschaftslehre* como reconstrução da consciência individual, como “ciência real”, é compreendida como uma derivação das ciências concretas a partir da filosofia primeira, fundada na “reconstituição”, pelo eu absoluto, das condições de sua autoconsciência originária, algo especialmente visível nos parágrafos finais da *Wissenschaftslehre nova methodo*, mas a que também o *Direito Natural* se refere explicitamente: a dedução do eu finito a partir do eu puro, na qual a intersubjetividade, aglutinada ao argumento através do conceito de

Aufforderung, desempenha função fundamental como nexos constitutivo da “história” ou gênese da consciência-de-si concreta, da “história pragmática do espírito humano”.

O eu põe a si mesmo pura e simplesmente: que ele se ponha a si mesmo na consciência imediata enquanto sujeito-objeto (*als Subjektobjekt*), isto é imediato, nenhuma razão pode ir além disso ... a consciência imediata é ela mesma o fundamento primeiro que deve fundamentar tudo o mais (FICHTE, AA IV, 2, p. 30-31).¹

Embora a subjetividade seja essencialmente a autoposição absoluta, esta *Tathandlung* precisa ser para a consciência finita, a qual deve tomar consciência de si como tal, como subjetividade limitada. Se a consciência-de-si tem de ser real, o sujeito precisa apreender a si mesmo como existente num mundo empírico; mas se a mesma precisa ser, ao mesmo tempo, absoluta, tem também de haver algo no si apreendido que permita ver a consciência como autodeterminada ou constituída por sua própria atividade. Para Fichte, a fim de alcançar a consciência-de-si enquanto autodeterminação é preciso que o sujeito finito “se encontre” (*sich findet*) como livre no mundo empírico, de maneira que a liberdade do sujeito finito possua uma presença objetivada, a qual, ao ser refletida ao sujeito, confirme a identidade sujeito-objeto (BEISER, 2002, p. 278).

O direito natural se inserirá no programa de dedução das condições de possibilidade da autoconsciência. O *Erster Lehrsatz* (primeiro princípio doutrinário) do *Direito Natural* diz que “um ser racional finito não pode pôr a si mesmo sem atribuir a si mesmo uma livre eficácia” (FICHTE, 1971, III, p. 17). O eu absoluto se põe a si mesmo pura e simplesmente (*schlechthin*), sem qualquer relação de dependência a outra coisa além de si mesmo: trata-se da racionalidade na sua forma pura e absoluta, egoidade simples e incondicionada que “empresta” sua espontaneidade a tudo o que possa ser racional, subjetivo e normativo (PINKARD, 2002, p. 105-119). “O caráter da racionalidade consiste

¹ Todas as citações são versões em português propostas pelo autor do artigo a partir do texto original em alemão, citado conforme as edições: FICHTE, J. 1971. *Werke*. Walter De Gruyter: Berlin e *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, 42 Bände, hrsg. von Reinhard Lauth, Erich Fuchs und Hans Gliwitzky. Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt 1962-2011.

em que o agente e aquilo sobre o qual se age (*das Behandelte*) são tão-somente o mesmo; e através desta descrição o âmbito da razão como tal está esgotado” (FICHTE, 1971, III, p. 1). Com efeito, para o eu absoluto, sujeito e objeto são imediatamente idênticos, de maneira que nenhuma distinção é introduzida entre o sujeito que reflete ativamente e o si que é apreendido como objeto da reflexão: o único conteúdo da pura consciência-de-si é a apreensão imediata da mera atividade² do eu, da simples forma da racionalidade, o que torna o eu absoluto inteiramente autorrelacionado.

Entretanto, diz Fichte, tal atividade pura “aparece, de acordo com as leis da consciência – e, especialmente de acordo com a lei fundamental de que o ativo somente pode ser considerado como sujeito e objeto unificados (como eu) – como eficácia sobre algo fora de mim (*als Wirksamkeit auf etwas außer mir*)” (FICHTE, 1971, IV, p. 12). O eu finito é tal que tem, como condição de sua autoposição, a atividade que reflete sobre algo limitado, retornando a si mesma. Sem dúvida, o sujeito finito é um ser racional e, por isso, “se deve se pôr como tal, então ele precisa atribuir a si mesmo uma atividade, cujo fundamento último jaz pura e simplesmente nele mesmo” (FICHTE, 1971, III, 14). A autoconsciência do eu finito envolve a certificação reflexiva de si em uma relação a outras coisas além de si mesmo.

Onde e em que medida tu observas atividade, tu observas também resistência; pois, afora isso, tu não observas qualquer atividade. A partir deste fundamento, a consciência da resistência é uma consciência mediada, de nenhuma forma uma consciência imediata ... e, neste conhecimento da objetividade, como sujeito inteiramente independente (FICHTE, 1971, IV, p. 12).

A atividade do sujeito finito tem necessariamente de ser uma *in sich zurückkehrende Tätigkeit* (atividade que retorna adentro de si), que é, neste sentido, não-absoluta e limitada (*begrenzt*), uma vez que ela encontra, em sua autocompreensão, em sua autoconstituição como subjetividade consciente-de-si, elementos de si mesma que não tem como reduzir aos produtos de sua

² O eu puro enquanto unidade indiferenciada de sujeito e objeto é condição de toda a separação entre os mesmos e de toda consciência: “[o] único absoluto, sobre o qual toda consciência e todo ser se fundam, é pura atividade” (FICHTE, 1971, IV, p. 12).

própria atividade. Por exemplo, “sua atividade na intuição do mundo, o ser racional não pode pôr como tal” (FICHTE, 1971, III, p. 18), isto é, como pura atividade ou espontaneidade produtiva. Portanto, no *Direito Natural*, está implícita a ideia de que o sujeito racional individualizado não pode compreender como objetivações postas por si mesmo tudo aquilo que o eu absoluto, após execução de ações cognitivas e volitivas, compreende no outro (não-eu) como resultado de sua própria espontaneidade; pois, neste caso, as condições de sua individualidade “empiricamente constatável” seriam destruídas (NEUHOUSER, 2001, p. 39-49).

O problema do direito em Fichte

Na medida em que a autoconsciência individual tem como uma de suas condições a interação (*Wechselwirkung*) com outra vontade, abre-se com isso o registro da constituição intersubjetiva da liberdade individual.

O conceito de individualidade é ... um *conceito recíproco* (*Wechselbegriff*), isto é, um conceito que somente em relação a um outro pensar pode ser pensado, e que é condicionado, segundo a forma, pelo mesmo – e, na verdade, por um *igual* – pensamento ... Portanto, ele não é nunca *meu*, e sim, segundo minha admissão (*Geständnis*) e a admissão do outro, *meu e seu*, seu e meu. É um conceito comunitário (*ein gemeinschaftlicher Begriff*), no qual duas consciências são unificadas na unidade (FICHTE, 1971, III, p. 47-48).

Fichte introduz, portanto, a ideia de que o indivíduo somente alcança a consciência de sua liberdade sob a condição da interação “real” com outros indivíduos. O ser humano é um gênero e o indivíduo somente é livre e consciente de si como tal em meio a outros seres humanos.³ A

³ “O ser humano ... só se torna ser humano entre seres humanos; e ... se devem haver de algum modo seres humanos, então tem de haver muitos.” “...isto é uma verdade que deve ser provada estritamente a partir do conceito de ser humano. Tão logo se determina completamente este conceito, é-se impelido do pensamento de um indivíduo à aceitação de um segundo, a fim de se poder explicar o primeiro. O conceito de ser humano não é, pois, o conceito de um indivíduo – pois um tal ser é impensável –, mas o conceito de um gênero” (FICHTE, 1971, III, p. 39).

posição de si é condicionada pela posição do outro. Para Fichte, a consciência da liberdade não é um estado em que a autorreflexão revela uma faculdade previamente dada, ou um fato da razão, mas um processo de encontrar-se a si mesmo através do “choque” com outros seres humanos. Tal é a ideia central da concepção de intersubjetividade nos escritos de 1794 a 1798 de Fichte, baseada no modelo *Aufforderung/Anerkennung* (Interpelação/Reconhecimento).

Fichte pretende mostrar que a interação com o outro é condição necessária da “formação” prático-cognitiva da autoconsciência individual. “Ações necessárias, resultantes do conceito do ser racional, são somente aquelas através das quais é condicionada a possibilidade da consciência-de-si” (FICHTE, 1971, III, p. 2). É na interação com o outro que a liberdade originariamente absoluta do eu é limitada para o eu finito, uma limitação intrínseca ao próprio conceito de liberdade. “O conceito de direito deve ser um conceito originário da razão pura” (FICHTE, 1971, III, p. 7). Assim, o direito se constitui, para Fichte, como uma coerção imanente⁴ à liberdade do indivíduo, a qual é por isso mesmo compreendida como condição da consciência-de-si individual.

Encontra-se na intervenção, a qual é por isso mesmo compreendida como condição da consciência-de-si individual. itação intrínseca ao próprio concia-de-si, sem se pôr como indivíduo, como um dentre outros seres racionais, os quais ele supõe estarem fora de si, da mesma forma como ele supõe a si mesmo (FICHTE, 1971, III, p. 8).

Entender como Fichte vai obter, no quadro geral de sua filosofia transcendental “reconstrutiva” das condições de possibilidade da consciência, o conceito de direito é compreender o que significa para ele sua dedução filosófica: a filosofia prova a necessidade racional do conceito de direito, mostrando que ele é uma condição necessária da possibilidade do saber-de-si de um sujeito efetivo. O que surge para a reflexão da consciência-de-si da ação pela qual o direito se efetiva é o “objeto total do conceito de direito,

⁴ “Como eles são postos livres, então um tal limite não poderia encontrar-se fora da liberdade, pelo que ele seria suspenso (*aufgehoben*) e de forma alguma seria limitado como liberdade” (FICHTE, 1971, III, p. 8-9).

a saber: *uma comunidade (Gemeinschaft) entre seres livres como tais*” (FICHTE, 1971, III, p. 9). Para Fichte, a dedução corresponde à necessária maneira-de-agir da consciência-de-si efetiva pela qual este conceito surge para ela, maneira-de-agir cuja decomposição levará à determinação completa do conceito de direito e de sua aplicação.

Deixa-se mesmo apresentar sensivelmente como a maneira-de-agir nesta posição (*in diesem Setzen*) o conceito de direito ... O conceito de direito é, portanto, o conceito das relações necessárias de seres racionais uns com os outros (FICHTE, 1971, III, p. 8).

Direito, razão teórica e razão prática

Fichte identifica o problema da autocertificação subjetiva da finitude e da autodeterminação com a possibilidade de o eu que reflete ter a si mesmo como objeto de sua reflexão. Com efeito, no § 1 do *Naturrecht*, Fichte compreende que a possibilidade da autoconsciência finita está ligada, primeiramente, a uma forma de subjetividade na qual se vincule a limitação como “ser finito relacionado a outro” à noção de autodeterminação. A mera relação “teórica” ao mundo não basta para que o sujeito tenha a si mesmo como objeto; pois, enquanto capacidade teórica, o sujeito não pode se tornar consciente de ser autodeterminado, quando executa as atividades do intuir e do conhecer, uma vez que considera sua atividade como “coagida e constrangida” (*gezwungen und gebunden*) (FICHTE, 1971, III, p. 19) por alguma outra coisa que não por si mesmo: o objeto de conhecimento.⁵

Tal insuficiência da *Weltanschauung*, como relação simplesmente cognitiva ao mundo, leva à definição da racionalidade intrínseca ao ser racional finito como sendo uma autorrelação prática, uma *freie Selbstbestimmung zur Wirksamkeit*, a qual, como posição orientada praticamente segundo o conceito da potencial eficácia do ser racional no mundo sensível, caracteriza o tipo de relação entre o sujeito e a efetividade que é capaz de lhe render a consciência da própria subjetividade. A investigação das condições de

⁵ O pensante é o ser racional, mas este que pensa livremente esquece de si mesmo neste exercício, ele não nota sua atividade livre. Mas isto tem de ocorrer, se se pretende elevar-se até o ponto de vista da filosofia” (FICHTE, AA IV, 2, p. 29).

possibilidade da capacidade de agir pela representação de fins constitui o escopo da própria filosofia prática.⁶

Através da projeção de objetivos no mundo de suas ações – que inclui a capacidade de apreender os objetos, primeiramente considerados como independentes das “intenções”, na necessidade de serem superados pela atividade livre –, através deste “querer atuar” autodeterminante ou *Wirkenwollen*, o sujeito se torna consciente de sua atividade potencialmente livre, ou seja, apercebe-se imediatamente como ser racional. Desta forma, a “livre autodeterminação à eficácia” (*freie Selbstbestimmung zur Wirksamkeit*) origina tanto a compreensão da liberdade fundamental à subjetividade, quanto a experiência da dependência em relação ao mundo e da finitude do eu: a posição prática de fins leva o sujeito à consciência-de-si e de sua possível autodeterminação, isto é, da possibilidade de submeter, por meio do agir, a efetividade representada como independente aos fins postos por si mesmo. Com efeito, segundo Fichte, um indivíduo concreto alcança a consciência de sua própria subjetividade finita, ao se perceber como ser finito que preserva, no âmbito mesmo de seu caráter mundano, o signo da racionalidade: a capacidade de autodeterminação. E esta dupla autocompreensão ocorre na atividade prática de operar segundo fins. “Deste modouma tal atividade é admitida necessariamente, assim como é admitida a autoconsciência, e ambos conceitos são idênticos” (FICHTE, 1971, III, p. 20).

Fichte caracteriza esta atividade do sujeito prático como o “ato de formar o conceito de uma tencionada eficácia fora de nós, ou o conceito de um fim” (FICHTE, 1971, III, p. 20). Portanto, a atividade livre, da qual o sujeito se considera o fundamento último, é concebida, enquanto capacidade de se colocar fins, como uma atividade que faz referência, ao mesmo tempo, a um mundo que existe fora da consciência, pois colocar-se um fim inclui uma determinação em agir de uma certa maneira.

⁶ “Agora ... está deduzido o princípio de toda filosofia prática ... Atividade absoluta é o único puro e imediato predicado a ser atribuído a mim: causalidade pelo conceito é a apresentação do mesmo forjada necessariamente pelas leis da consciência e a única possível ... Liberdade é a representação sensível da independência (*Selbständigkeit*), e a mesma surge pela oposição (*durch den Gegensatz*) com a vinculação ao objeto (*Gebundenheit des Objekts*) e de nós mesmos como inteligência, na medida em que nós nos relacionamos a nós mesmos” (FICHTE, 1971, IV, p. 9).

Afirma-se que o eu pre livre, da qual o sujeito se considera o fundamento último, é concebida, *enwahrnimmt*) a si mesmo de maneira imediata somente no querer, e nidera o fundamento último, é concebida, enquanto capacidade de se colocar fins, como uma atividssim sequer inteligência, se não fosse um ser prático. O querer é o caráter essencial próprio da razão [...] a capacidade prmaneira imediata somente noa do eu (FICHTE, 1971, III, p. 21).

Portanto, a capacidade de se colocar espontaneamente fins é uma condição da consciência teórica e da autoconsciência, pois é somente nesta atividade que o sujeito é imediatamente presente a si como simultaneamente finito e autodeterminante: ele é consciente de si como finito, pois o mundo sobre o qual tenciona agir é compreendido como independente da atividade; mas ele se vê limitado por algo outro, na medida em que seus fins estão a realizar; finalmente, ele se torna consciente de sua capacidade autodeterminante, pois considera a si mesmo o fundamento último de seu fim tencionado.

Atuação sobre o mundo

Fichte complementa tal tese dizendo no *Folgesatz* (princípio decorrente) que “[a]través desta posição (*Setzen*) de sua faculdade da livre efetividade, o ser racional põe e determina um mundo sensível exterior a si” (FICHTE, 1971, III, p. 24). Eis aí o preâmbulo para a consideração da intersubjetividade como condição da autoconsciência efetiva. Fichte diferencia claramente os dois momentos da dedução da individualidade: as dimensões do mundo objetivo nas quais o sujeito individual se encontra em atuação causal e em interação⁷. Com respeito à “convicção acerca de um mundo sensível fora de nós”, Fichte parte do intelecto humano comum, reconhecendo nele a perspectiva tomada pelo ser racional finito, que é o objeto de análise filo-

⁷ “O indivíduo tem de ser deduzido a partir do eu absoluto. Para isso, a doutrina-da-ciência vai avançar, sem hesitação, para o direito natural. Um ser finito – deixa-se demonstrar por uma dedução – só pode pensar a si mesmo como ser sensível numa esfera de seres sensíveis, dos quais, sobre uma parte (que não são capazes de iniciar) ele tem causalidade, e com outra parte (à qual ele transfere o conceito de sujeito) ele está em interação; e nesta medida se chama indivíduo” (FICHTE, AA, III 2, p. 392).

sófica no *Naturrecht*. A intenção é deduzir filosoficamente esta convicção. No final do segundo “princípio doutrinário” (§3), Fichte retorna à questão sugerindo que a mesma encontra sua solução mais apropriada na dedução do *alter ego* como condição da autoconsciência.

Se há um ser humano, há então necessariamente um mundo, e ele determina este mundo assim como é o nosso, que contém em si seres não racionais e racionais [...] a pergunta pelo fundamento da realidade dos objetos está então respondida [...]. A realidade do mundo...é condição da consciência-de-si, pois não podemos nos pôr a nós próprios sem pôr algo fora de nós, ao qual nós atribuímos a *mesma realidade* que delegamos a nós mesmos (FICHTE, 1971, III, p. 40).

Como o problema da convicção na realidade do mundo exterior se nutre da contraposição de algo ao sujeito não redutível à unilateralidade da causação, mas que entra com ele numa relação de interpelação (*Aufforderung*)?⁸ Fichte talvez pense aqui, antecipando Hegel, em algo como a dimensão intersubjetiva da validade objetiva, posições intersubjetivamente resgatáveis assumidas no “espaço das razões” (KNAPPIK, 2013, p. 11-15).

Sobre o estatuto da intersubjetividade nas *Vorlesungen*

Desde a segunda das *Lições sobre a Destinação do Sábio*, Fichte já problematizara a tese individualista da intersubjetividade⁹ e seu caráter posterior em relação ao estabelecimento da consciência individual da liberdade (LAUTH, 1962, p. 325-344). “[C]om que autorização o ser humano ... chega a supor exteriormente a si seres racionais semelhantes a si e a reconhecê-los,

⁸ Renaut desenvolve a tese de que o problema da representação, não tendo sido resolvido de maneira peremptória na doutrina-da-ciência de 1794, é finalmente desvendado pelo *Naturrecht* com a discussão acerca da realidade do mundo exterior vinculada à dedução da intersubjetividade (RENAUT, 1986). Merle critica a interpretação de Renaut: o direito conecta uma dimensão teórica com uma dimensão prática, mas a dedução fichteana a partir da *Tathandlung* evita os problemas de unidade do sistema surgidos da doutrina kantiana dos dois mundos (MERLE, 2001).

⁹ Sobre o papel deste texto no programa que culminará na Doutrina-da-Ciência de 1798 (DÜSING, 1986, p. 205).

uma vez que os mesmos seres de maneira nenhuma são dados imediatamente em sua pura consciência-de-si?” (FICHTE, 1971, VI, p. 302)

Na Doutrina-da-Ciência de 1798, Fichte menciona a necessidade de o nexó intersubjetivo ser constitutivo para a consciência individual como condição para a universalidade do princípio moral:

[e]m Kant o princípio da suposição de seres racionais fora de nós não aparece como um fundamento de conhecimento (*Erkenntnisgrund*), mas como um princípio prático, tal como ele apresentou na fórmula de seu princípio moral: eu devo agir de tal modo que minha maneira de agir possa se tornar lei para todo ser racional. Mas aí eu preciso já supor seres racionais fora de mim, pois como eu pretenderia de outra maneira relacionar tal lei a eles? (FICHTE, AA IV, 2, p. 142).

Numa carta a Reinhold,¹⁰ Fichte atenta, após a leitura da *Fundamentação*, a uma insuficiência nos princípios da filosofia prática kantiana que consiste em que o mundo moral¹¹ é pressuposto sem uma prova. Para Fichte, o conceito de um reino de seres racionais, ou mesmo de um ser racional exteriormente a mim, não deve poder aparecer numa dedução pela qual primeiramente é obtida a validade universal. Com efeito, aquele conceito tem de ser deduzido da egoidade como tal.

Fichte rejeita uma tese segundo a qual seria possível provar, através da experiência, a atribuição de racionalidade e liberdade a entes do mundo, a “outras mentes” (BEISER, 2002, p. 334-337). A “propriedade” da racionalidade enquanto tal jamais poderia ser percebida desta forma. Igualmente, se se pretende inferir pela experiência a racionalidade a partir da semelhança de efeitos percebidos com aqueles que seriam esperados de um agente racional, isto não prova, contudo, a existência efetiva de tais seres racionais (FICHTE, 1971, VI, p. 303).

¹⁰ “Eu reconsiderarei, nesta oportunidade, a *Grundlegung* de Kant e cheguei à conclusão de que, se, em algum lugar, [então aí] a insuficiência dos princípios kantianos e a pressuposição de [princípios] mais elevados – feita sub-repticiamente por ele mesmo – se deixa demonstrar de maneira evidente” (FICHTE, AA III 2, p. 385).

¹¹ A qualidade de membro do mundo inteligível fornece a requerida premissa não moral pela qual podemos pressupor a liberdade e daí inferir a submissão moral (pela identidade dos conceitos na autonomia), sem nos precipitarmos na objeção de círculo vicioso (ALLISON, 1990, p. 221).

Somos nós que explicamos certas experiências a partir da existência de seres racionais fora de nós. Mas *com que autorização* explicamos algo desta maneira? Esta *autorização (Befugnis)* tem de ser demonstrada de maneira mais precisa antes de seu uso” (FICHTE, 1971, VI, p. 303).

A especificidade prático-moral da questão posta por Fichte é condensada em um termo: reconhecer, isto é, compreender e dar aquiescência racionalmente motivada a pretensões de validade normativa. O problema do fundamento de legitimação da suposição de uma alteridade racional não pode ser resolvido pelo paradigma do conhecimento teórico, pois diz respeito à admissão da alteridade racional num sentido “ético”, isto é, no que concerne a reivindicações intersubjetivas de uso da própria liberdade. Uma vez que a existência de outros seres racionais, capazes de agir e julgar moralmente, é necessária para criar aquele estofo intersubjetivo (reino dos fins) que confere validade universal ao imperativo categórico, trata-se de uma questão que vai, segundo Fichte, de encontro ao interesse prático da razão, uma “autorização” condizente com o primado da razão prática.

“A todos os conceitos que se encontram em seu eu, deve ser dada uma expressão, um reflexo (*Gegenbild*) no não-eu” (FICHTE, 1971, VI, p. 303). Este raciocínio constitui o fundamento do postulado da existência de um outro sujeito para o eu. “No homem é dado também o conceito de razão e do agir e pensar conforme a razão, e ele quer necessariamente realizar este conceito não somente em si mesmo, mas também vê-lo realizado fora de si. Figura entre suas necessidades (*Bedürfnisse*) que sejam dados seres racionais seus semelhantes exteriormente a ele” (FICHTE, 1971, VI, p. 304). Portanto, para Fichte, constitui uma necessidade da razão, que se origina de um fundamento objetivo de determinação da vontade (a lei moral), que o ser racional, na medida em que possui uma vontade finita necessariamente determinada pelo impulso ético para a identidade consigo, depare-se com um “objeto-sujeito” racional e livre, isto é, algo que, na medida em que traz em si as propriedades da racionalidade e da liberdade, é sujeito, um *alter ego*; mas que, na medida em que se lhe contrapõe no plano da ação, consiste em algo que é também um objeto: um reflexo seu, no qual ele “apreende” sua racionalidade e liberdade como efetiva e no qual se reconhece.

O postulado da existência do *alter ego* – com o qual cada um, de acordo com seu impulso ético para identidade, espera se deparar – precisa se limitar a determinados sinais que permitem a inferência da liberdade na alteridade¹². O sujeito jamais pode se tornar imediatamente consciente de uma liberdade exterior, mas pode tentar excluir todas as causas naturais pensáveis para um fenômeno, a fim de poder admitir para este novo fenômeno uma causalidade mediante uma liberdade que localiza na sua alteridade.

Se agora [...] modifica-se a espécie de efeitos (*Wirkungsart*) de tal maneira que a situação resultante não seja mais explicável a partir da lei segundo a qual ela anteriormente decorria ... então nós somente podemos explicar esta determinação modificada pela pressuposição de que a causa daquele efeito seja igualmente racional e livre (FICHTE, 1971, VI, p. 305-306).

A ideia de um outro ser racional livre não surge como um postulado a partir do interesse racional do eu prático. Portanto, eu posso esperar que, quando uma sequência de fenômenos, inexplicável pelas leis da natureza, surgir no mundo – sem que eu a tenha desencadeado – tenha sido um ser racional e livre semelhante a mim que a desencadeou a partir de sua livre vontade.

Nos textos seguintes, Fichte atribui, na investigação acerca das condições de possibilidade da consciência-de-si, um significado ainda mais decisivo à intersubjetividade. Não é o eu já consciente de si mesmo como ser racional que se lança à admissão do *alter ego* como condição de seu impulso ético: ele o “encontra” no momento da gênese de sua consciência-de-si. O encontro de ambos se tornará condição recíproca para o encontrar-se a si mesmo como livre. Ainda assim, nas *Vorlesungen*, a intersubjetividade insinua a incompletude do ser humano apartado da relação de reconhecimento recíproco, antecipando a tese da mediação intersubjetiva da consciência-de-si individual, a inviabilidade de sua gênese autárquica.

¹² “A primeira característica da racionalidade a se apresentar, ainda que seja simplesmente negativa, é a eficácia segundo conceitos (*Wirksamkeit nach Begriffen*), a atividade segundo fins (*Tätigkeit nach Zwecken*). O que traz o caráter da conformidade a fins (*Zweckmässigkeit*) pode ter um autor racional” (FICHTE, 1971, VI, p. 304-305.)

Gênese intersubjetiva da individualidade

A teoria da intersubjetividade do *Naturrecht* de Fichte está desenvolvida nos §§ 3-4, mas também nos §§ 5-7, onde Fichte procura construir, a partir do conceito de corpo articulado, a liberdade individual na concretude fenomênica correspondente à sua teoria do reconhecimento. No § 3, o conceito chave é o de *Aufforderung*, já no § 4 o fio condutor é a dedução do reconhecimento como condição da autoconsciência finita, e do conceito de direito como fundamentado nesta relação.

Nas *Vorlesungen*, o que deve levar o indivíduo à suposição da alteridade racional não é uma exigência da experiência da consciência-de-si, mas exclusivamente o impulso ético (*sittlicher Trieb*) de ter de assumir, na realidade efetiva exterior, um reflexo (*Gegenbild*) da própria racionalidade¹³. O conceito de *Aufforderung* define o programa de mostrar que um ser racional finito somente é capaz de alcançar a consciência de si mesmo como um ser racional livre, se ele for interpelado ou solicitado, a partir do exterior, por outro ser racional. Com a teoria da “interpelação”, a intersubjetividade deixa de ser, definitivamente, a projeção de uma moralidade imanente ao eu formado, passando a constar como condição transcendental da constituição da consciência-de-si.

“O ser racional finito não pode atribuir a si mesmo uma eficácia livre no mundo sensível sem atribuí-la também aos outros e, com isso, sem também admitir outros seres racionais finitos exteriormente a si” (FICHTE, 1971, III, p. 30). Antecipando a incorporação da *Aufforderung* pela *Wissenschaftslehre* de 1798 no contexto da dedução da individualidade e de passagem entre o eu puro e o eu individual (ver §§ 13-18), o §3 enfatiza que a atividade racional dos outros seres deva ser atribuída e admitida pelo ser racional finito no processo de constituição de sua consciência-de-si.¹⁴

¹³ Podemos falar de uma modificação radical nas concepções de intersubjetividade (BAUMANN, 1972, p. 175); (WEISCHEDEL, 1973, p. 14). Somente no § 3 do *Naturrecht* Fichte pode ter superado, ao vincular a possibilidade transcendental da consciência-de-si à pressuposição intersubjetiva da “interpelação” ou *Aufforderung* de outro sujeito, as limitações do argumento em 1794, segundo o qual “a existência de seres racionais foi compreendida somente como projeção necessária de uma consciência-de-si que se dirige ao aperfeiçoamento (*als notwendige Projektion eines nach Vervollkommnung strebenden Selbstbewußtseins*)” (HONNETH, 2001, p. 63-64).

¹⁴ Ou a “interpelação” tem de ser compreendida como ato eminentemente intersubjetivo, constituindo assim uma condição exterior da consciência-de-si; ou este conceito representa uma forma simplesmente projetiva da subjetividade transcendental.

O fundamento da impossibilidade de se explicar a consciência-de-si, sem pressupô-la sempre como já existente, estava em que, para poder pôr sua eficácia, o sujeito da consciência-de-si teria que ter posto anteriormente um objeto simples como tal; e assim nós sempre éramos impelidos do instante em que pretendíamos atar o fio para um outro momento precedente, onde ele já teria de estar atado (FICHTE, 1971, III, p. 32).

Permanece obscuro como seria possível para o sujeito finito chegar àquela forma de relação prática a si mesmo, segundo a qual ele se compreende em sua espontaneidade como causa da efetivação de um fim. O problema reside na exigência de simultaneidade, se o indivíduo deve poder compreender a si mesmo como sujeito livre no agir pela representação de fins, o qual se dá no âmbito de uma contraposição entre sujeito e objeto, como pode ser possível que o indivíduo resolva-se espontaneamente pela efetivação de um objetivo praticamente consequente, se ele não possui ainda a consciência de si mesmo como ser racional autodeterminante? Trata-se, portanto, da possibilidade de conceber o indivíduo, no processo de efetivação de um fim, como recorrendo à atividade espontânea de autodeterminação, a qual deveria ser engendrada pelo próprio exercício da posição do fim. Neste sentido, não se pode assumir um instante originário em que o sujeito se compreenderia, através de sua capacidade prática de projetar fins, como simultaneamente livre e limitado, pois sempre a efetividade teria que estar já antecipadamente constituída, o que pressuporia uma posição anterior: “o momento em que ele é apreendido somente é possível sob a condição de um momento precedente, e assim até o infinito. Nós não encontramos nenhum ponto possível ao qual nós poderíamos atar o fio da consciência-de-si...” (FICHTE, 1971, III, p. 31).

Esta aporia,¹⁵ em que se precipita a argumentação, ameaça a “reconstrução” da autoconsciência individual. Neste contexto, o sujeito não é capaz de se encontrar, por meio da autorreflexão, como determinando-se à autoatividade (*sich als bestimmend zur Selbsttätigkeit finden*), pois ele somente pode pressupor a livre autoposição, da qual tenta se certificar reflexivamente.

¹⁵ “O que Fichte reproduz aqui na forma de um regresso infinito se deixa apresentar também na figura de uma aporia, na qual toda aquela explicação da consciência-de-si, que se utiliza do modelo da reflexão autorreferente (*Modell der selbstbezüglichen Reflexion*), tem de cair” (HONNETH, 2001, p. 70).

É preciso ir além deste fundamento (*dieser Grund muß gehoben werden*). Mas isto somente é possível se for aceito que a *eficácia do sujeito* esteja, num e no mesmo momento, unificada sinteticamente (*synthetisch vereinigt*) com o *objeto*. A eficácia do sujeito é ela mesma o objeto percebido e concebido (*das wahrgenommene und begriffene Objekt*), e o objeto não é nada mais do que a eficácia do sujeito, e assim ambos são o mesmo (FICHTE, 1971, III, p. 32).

Para escapar ao risco, Fichte vai então apelar à apreensão de um objeto que seja ele mesmo sujeito, de maneira que, ao apreender o objeto em sua relação de limitação intrínseca, o ser racional esteja apreendendo, na verdade, sua própria faculdade prática incondicionada na figura de um outro: a intersubjetividade fornece significado preciso à ideia de que, para ser livre, a consciência-de-si efetiva tem de “achar” a si mesma como livre, isto é, apreender sua liberdade como objeto.

Somente por uma tal síntese nós deixaríamos de ser impelidos a uma [síntese] precedente; ela apenas conteria em si tudo o que condiciona a consciência-de-si e forneceria um ponto no qual o fio da mesma se deixaria atar. Somente sob esta condição a autoconsciência é possível (FICHTE, 1971, III, p. 32).

Fichte opta então pela ideia de uma “constituição intersubjetiva da subjetividade”,¹⁶ inserida, entretanto, no programa *Naturrecht*: mostrar que o “vínculo jurídico” é uma condição necessária da consciência-de-si.

“A prova sintética estrita está assim completa, pois o que foi descrito está corroborado enquanto condição absoluta da consciência-de-si” (FICHTE, 1971, III, p. 32). Fichte apresenta uma solução para o problema do regresso infinito na forma de uma síntese segundo a qual o ato de autorreflexão é concebido a partir de um objeto ao qual se atribui a

¹⁶ Fichte vai procurar compreender a autocertificação da subjetividade como “reação a uma expectativa intersubjetivamente mediada, de maneira que a tarefa paradoxal de uma instantânea autorreflexão como tal se torna obsoleta” (HONNETH, 2001, p. 71) A *Aufforderung* significa que as condições de possibilidade da consciência-de-si têm de levar em conta a estrutura fundamental do encontro de seres racionais no mundo efetivo de suas ações (SIEP, 1992, p. 41-64).

mesma característica da subjetividade: a livre eficácia. Se se admite que o objeto que limita o indivíduo no processo de autocertificação prática, isto é, na sua corroboração de seu “querer-ser-eficiente”, também é ele mesmo capaz de eficácia, desaparece a indesejável exigência de se retroceder a uma posição prévia.

O que foi exposto através dela [a saber, da síntese E.C.L] deve ser um objeto; mas é o caráter do objeto que a livre atividade do sujeito seja posta, pela sua apreensão (*Auffassung*), como obstruída. Este objeto deve ser uma eficácia do sujeito. Porém, é o caráter de uma tal eficácia que a atividade do sujeito seja absolutamente livre e se determine a si mesma. Aqui ambos os caracteres devem ser conservados e nenhum deles ser perdido. Com pode ser isso possível? Ambos são completamente unificados, se nós pensarmos um ser-determinado do sujeito à autodeterminação, uma solicitação (*Aufforderung*) a ele em resolver-se por uma eficácia (FICHTE, 1971, III, p. 32).

É lícito inferir que deixamos o registro da simples causalidade (*Kausalität*) em direção a uma interação (*Wechselwirkung*) real. Ao determinar um objeto, o ser racional sente sua livre eficácia, primeiramente, como unilateral. Mas, diz Fichte, o sujeito está “a outros fenômenos em relação de interação. A figura (*Gestalt*) humana é, para os seres humanos, expressão do último tipo” (FICHTE, AA, III 2, p. 386). A caracterização da interpelação como “choque exterior” conduz à compreensão do conceito de *Aufforderung* como um nexos intersubjetivo que não pode ser reconduzido a uma gênese autorreferente da consciência, isto é, como indisponível para o indivíduo apartado.

Como o sujeito é capaz de encontrar a si mesmo como um objeto? Para achar a *si mesmo*, ele podia apenas se encontrar como atuante por si (*selbsttätig*). Afora isso, ele não *se encontra* [...] para encontrar a si mesmo como *objeto* (da sua reflexão) ele não podia se encontrar como se determinando à autoatividade [...] mas somente como determinado a isto por meio de um choque exterior, o qual tem, todavia, de lhe deixar sua inteira liberdade para a autodeterminação (FICHTE, 1971, III, p. 33).

Ao fornecer ao sujeito uma primeira representação de sua própria liberdade, tornando o regresso infinito desnecessário, um tal “objeto” somente pode ser um outro sujeito na tentativa de estabelecer com o primeiro, seguindo sua expectativa de uma resposta racional e lhe “concedendo” a prerrogativa de uma reação não coagida, uma “comunicação recíproca (*wechselseitige Mitteilung*)” (FICHTE, 1971, III, p. 81). Nesta forma de comunicação, que se pauta, em geral, pela não coação e que cria condições para uma cooperação futura, o sujeito original compreende-se, “pela primeira vez”, como solicitado pelo mundo circundante a demonstrar empiricamente sua autoatividade. A interpelação, “a forma particular desta eficácia recíproca” (*die besondere Form dieser freien Wechselwirksamkeit*), é, de acordo com o argumento de Fichte, a “forma transcendental” da interação, já que qualquer outra postura do “objeto-sujeito”, redutível à simples contraposição ou à relação causal entre objeto e sujeito, estancaria uma interação propriamente dita.

Eis por que se poderia ver aqui a diretriz fundamental de uma filosofia social *nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre*, diretriz que recupera o que Fichte, ainda em 1794, chamava de sociedade, “uma ação recíproca segundo conceitos (*eine Wechselwirkung nach Begriffen*), uma comunidade conforme a fins (*eine zweckmässige Gemeinschaft*)” (FICHTE, 1971, VI, p. 305-306). O modelo da interpelação e reconhecimento tem de ser considerado, quando se trata de seres racionais dotados de arbítrio, a forma transcendental de relação societária:

a toda interação arbitrária entre seres livres subjaz uma interação originária e necessária dos mesmos como fundamento, a seguinte: o ser livre necessita, através de sua simples presença no mundo sensível, sem mais, todo outro ser livre a reconhecê-lo como uma pessoa. Ele fornece o fenômeno determinado, o outro fornece o conceito determinado (FICHTE, 1971, III, p. 85-86).

Toda “relação social” possível é condicionada por uma relação recíproca de indivíduos mediante sua inteligência – enquanto faculdade de apreender a peculiaridade fenomênica da autoposição e de forjar um conceito desta posição – e liberdade, isto é, a faculdade de responder de maneira não coagida ao conceito desta posição. Isso revela um potencial cooperativo, implícito na noção de interpelação, na medida em que “ambos estão necessariamente

unificados [...] conhecem (*erkennen*) um ao outro em seu interior” (FICHTE, 1971, III, p. 85-86). Isto significa, no mínimo, que relações sociais historicamente determinadas se referem imediatamente a práticas intersubjetivas de justificação pautadas pela autodeterminação.

Referências

ALLISON, A. *Kant's theory of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139172295>

BAUMANN, p. *Fichtes ursprüngliches System*. Sein Standort zwischen Kant und Hegel, Frommann: Stuttgart, 1972.

BEISER, F. *German Idealism*. The Struggle Against Subjectivism. London: Harvard University Press, 2002.

D 2002. *UniIntersubjektivität und Selbstbewußtsein*. Kund, 1986.

FICHTE, J. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 42 Bände*, hrsg. Von Reinhard Lauth, Erich Fuchs und Hans Gliwitzky. Frommann-Holzboog: Stuttgart-Bad Cannstatt (AA), 1962.

FICHTE, J. *Werke*. Berlin: Walter De Gruyter, 1971.

HONNETH, A. Die transzendente Notwendigkeit von Intersubjektivität: (Zweiter Lehrsatz: § 3). In: MERLE, J. (Hg) en *Johann Gottlieb Fichte, Grundlage des Naturrechts*, Berlin: Akademie Verlag, p. 63-80, 2001.

KNAPPIK, F. *Im Reich der Freiheit*. Hegels Theorie autonomer Vernunft. Berlin: De Gruyter, 2013. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110299212>

MERLE, J. *Johann Gottlieb Fichte, Grundlage des Naturrechts*. Berlin: Akademie Verlag, 2001.

NEUHOUSER, F. The Efficacy of the rational Being (First Proposition §1). In: MERLE, J. (Hg) cy *Johann Gottlieb Fichte, Grundlage des Naturrechts*. Berlin: Akademie Verlag, p. 39-49.

PINKARD, T. *German Philosophy 1760-1860: The Legacy of Idealism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511801846>

RENAUT, A. *Système du droit: philosophie et droit dans la pensée de Fichte*. Paris: P.U.F, 1986.

SEDGWICK, S. *The Reception of Kant's Critical Philosophy: Fichte, Schelling and Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527265>

SIEP, L. *Praktische Philosophie im deutschen Idealismus*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1992.

_____. *Der Weg der Phänomenologie des Geistes*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 2000.

WEISCHEDEL, W. *Der frühe Fichte: Aufbruch der Freiheit zur Gemeinschaft*, Frommann-Holzboog: Stuttgart, 1973.

Data de registro: 23/05/2015

Data de aceite: 08/11/2015

INTERACIONISMO SIMBÓLICO, FORMAÇÃO DO *SELF* E EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO AO PENSAMENTO DE G. H. MEAD

**Symbolic interactionism, the formation of the *self* and education:
some approaches to G. H. Mead's thinking**

**Interaccionismo simbólico, formación del *self* y educación: una
aproximación al pensamiento de G. H. Mead**

*Cledes Antonio Casagrande**

Resumo: Este artigo versa sobre a educação e o processo de formação do *self* na perspectiva do “interacionismo simbólico”. Tem como objetivo principal esboçar uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead, autor pouco conhecido na comunidade acadêmica brasileira, e estabelecer uma discussão teórica, com base em revisão de literatura, para o campo da teoria da educação. Para tanto, parte do seguinte problema: como podemos entender o processo de individuação do eu na perspectiva teórica de G. H. Mead e qual é a concepção de educação decorrente do “interacionismo simbólico”? Nossa opção pela teoria de G. H. Mead alinha-se à concepção de que nós, seres humanos, somos inscritos numa matriz intersubjetiva, interativa e simbólica por meio da qual, mediante processos de socialização e de aprendizagem, desenvolvemos uma identidade pessoal e estruturamos nossa personalidade.

Palavras-chave: Interacionismo simbólico. Educação. Identidade. *Self*. G. H. Mead.

Abstract: This article is about education and the process of *self*-formation from “symbolic interactionism” perspective. It aims to sketch an approach

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas, RS. *E-mail:* cledes.casagrande@lasalle.org.br

to Mead's thinking, yet little known in the Brazilian academic community, as well as establish a discussion within the field of theory of education. Therefore, we start from the following problem: according to Mead, how can we understand the process of individuation of the self, and what is the conception of education deriving from his "symbolic interactionism"? Mead's theory fits in the understanding that we, human beings, are inscribed in an intersubjective, interactive and symbolic matrix in which, through processes of socialization and learning, we develop a personal identity and structure our personality.

Keywords: Symbolic interactionism. Education. Identity. Self. G. H. Mead.

Resumen: Este artículo aborda la educación y el proceso de formación del self desde la perspectiva del "interaccionismo simbólico". Su principal objetivo consiste en esbozar una aproximación al pensamiento de G. H. Mead, autor poco conocido en la comunidad académica brasileña, y establecer una discusión teórica basada en la revisión de la literatura para el campo de la teoría de la educación. Por lo tanto, se basa en la siguiente cuestión: ¿Cómo es posible entender el proceso de individuación del yo en la perspectiva teórica de G. H. Mead y cuál es el concepto de educación derivado del "interaccionismo simbólico"? Nuestra opción por la teoría de G. H. Mead se alinea con la comprensión de que los seres humanos están inscritos en una matriz intersubjetiva, interactiva y simbólica a través de la cual, y por medio de los procesos de socialización y aprendizaje, desarrollan una identidad personal y estructuran la personalidad.

Palabras clave: Interaccionismo simbólico. Educación. Identidad. Self. G. H. Mead.

Introdução

O tema da formação do eu tem sido recorrente na literatura das Ciências Humanas, especialmente na sua interface com a Educação. Essa recorrência, longe de significar consenso ou unidade, denota que provavelmente estamos

num campo de teorias múltiplas, antagônicas e, por vezes, contraditórias. Percebemos que essa multiplicidade de perspectivas enseja também certa crise conceitual, própria do contexto do pensamento pós-metafísico¹, característica marcante de nossa época. Além disso, observamos o surgimento de um quadro de desestabilização dos conceitos e modelos tradicionais de subjetividade e de identidade² e, conseqüentemente, de alguns dos referenciais que dão suporte aos processos formativos escolares.

Entendemos que a abordagem de George Herbert Mead (1863-1931) acerca da constituição da identidade do eu, especialmente o conceito de *self* ou “si mesmo”³ e a noção de interação simbólica, representam um renovado potencial de compreensão do papel da educação na formação das pessoas e na constituição da personalidade. Denotam, também, possibilidades de compreensão dos processos formativos escolares não apenas pela perspectiva da formação intelectual, abrindo espaço à interação, à socialização, ao brincar e à experiência estética.

¹ Por pensar pós-metafísico entendemos o empreendimento teórico despedido das esperanças e das tentativas de fundamentação de caráter ontológico ou dedutivo; um modo pensar que renuncia o recurso ao transcendental e às Referências extramundanas de legitimação e de justificação do ser, do agir e do conhecer. Habermas (2002, p. 43) concebe o pensar pós-metafísico a partir de quatro características: suspensão do pensamento totalizador; destranscendentalização dos conceitos tradicionais e resgate das dimensões históricas da finitude e da contingência; desenvolvimento da filosofia da linguagem como crítica à filosofia da consciência; inversão do primado da teoria sobre a prática.

² Segundo Nunner-Winkler (2011, p. 59), atualmente, novos modos de compreensão da identidade pessoal são forjados em oposição às concepções mais estáveis, unitárias e tradicionais de identidade; eles são expressos em termos como “mentalidade artesanal, *patchwork identity*, o sujeito plural, identidade como *collage*”.

³ No presente texto optamos por manter o termo *self* em sua grafia original no inglês. A melhor tradução, em nosso entender, seria “*si mesmo*”. Os textos que tivemos acesso em língua espanhola utilizam o termo “*persona*”, como no caso da tradução de “*Mind, self and society*” (MEAD, 1992), traduzido por “*Espíritu, persona y sociedad*” (MEAD, 1973). Entretanto, percebemos que os termos correspondentes em português – pessoa, personalidade, eu, caráter e ego – não expressam integralmente o significado original do termo *self*. Odair Sass (2004), um dos poucos autores brasileiros que estudaram com mais profundidade a obra de Mead, também optou por manter a grafia original do termo em inglês, visto que expressa de modo mais adequado o significado e o contexto no qual ele é aplicado. A tradutora do livro de Filipe Carreira da Silva (2009), Vera Pereira, também manteve a grafia do termo *self* em inglês.

Ressaltamos que o tema abordado neste artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla que desenvolvemos em anos anteriores (CASA-GRANDE, 2012; 2014).⁴ Seguindo a mesma temática, embora com uma formulação distinta, este artigo buscará desenvolver o seguinte problema: como podemos entender o processo de individuação do eu na perspectiva teórica de G. H. Mead e qual a concepção de educação decorrente do “interacionismo simbólico”?⁵

Mead, autor pouco conhecido no meio acadêmico brasileiro e um dos fundadores do pragmatismo americano,⁶ destacou-se entre os pensadores do início do século XX por sua originalidade na abordagem da constituição social do *self*. O modelo dessa abordagem era o da interação simbólica, segundo o qual ao menos dois organismos reagem um ao outro por meio de ações e expressões comunicativas recíprocas. Esse modelo é comumente denominado “interacionismo simbólico”, designação cunhada por Herbert Blumer ao chamar de “interacionistas simbólicos”⁷ os autores pragmatistas que compartilhavam uma posição teórica similar em relação ao fenômeno da evolução da vida humana, da conduta dos indivíduos e da evolução da sociedade, compreendendo-os enquanto processos de interação simbólica⁸.

⁴ Referimo-nos à Tese de Doutorado em Educação, orientada pela Professora Doutora. Nadja Hermann, intitulada “*A formação do eu em Mead e em Habermas: desafios e implicações à educação*” (CASAGRANDE, 2012), e ao livro “*G. H. Mead & a Educação*” (CASAGRANDE, 2014).

⁵ Agradecemos as contribuições e as sugestões recebidas dos revisores do texto, bem como a revisão ortográfica e gramatical realizada pela estudante Gisele Schmidt Moitoso, bolsista voluntária de iniciação científica, as quais muito qualificaram este artigo.

⁶ O pragmatismo, em sua acepção original, possuía um tríplice pilar de estruturação: a doutrina da evolução biológica, a confiança na ciência com seu método experimental e a tradição democrática. Para Biesta e Burbules (2003, p. 4), “o pragmatismo tem sido caracterizado como uma expressão filosófica da típica mentalidade americana”, além de ser considerado o primeiro movimento filosófico original de pensadores americanos.

⁷ Ressaltamos que Herbert Blumer (1969, p. 1) assume ter cunhado o termo “interacionismo simbólico”, em um artigo do ano de 1937, reconhecendo-o, posteriormente, como um “neologismo bárbaro”, que passou a ser amplamente utilizado. Odair Sass (2004, p. 169), na nota 18, também dá ênfase a essa mesma ressalva. Ademais, conforme assevera Hans Joas (1997, p. 228), na nota explicativa 5, o termo “interacionismo simbólico” não foi, de fato, criado ou empregado por G. H. Mead em seus escritos.

⁸ Uma primeira aproximação ao tema do “interacionismo simbólico” pode ser encontrada, em língua portuguesa, no texto denominado “*Interacionismo simbólico*” de Hans Joas (1999, p. 127-174).

Ao analisarmos a obra de Mead, a noção de *self* ou “si mesmo”, numa perspectiva pós-metafísica, destaca-se como um dos principais temas abordados. Para esse autor, a mente, a consciência e o *self* são constituídos na convivência social e estruturam-se simbolicamente, numa matriz intersubjetiva, o que aproxima o processo de individuação ao de socialização. Ele parte da oposição entre as teorias individualistas e sociais da pessoa humana, posicionando-se em favor de uma concepção social da emergência do *self*, sem relegar a um segundo plano a dimensão subjetiva. Supera, desse modo, a concepção de indivíduo e de sociedade enquanto entes fechados e mutuamente excludentes.

Com relação aos processos formativos e educacionais, constituem temas caros ao referido autor: o papel da comunicação na estruturação simbólica do eu, os processos de aprendizagem numa perspectiva social, enquanto catalisadores da formação da identidade individual e da possibilidade de reprodução de uma forma democrática de sociedade, e o progressivo desenvolvimento das estruturas internas, que ocorrem especialmente na etapa da infância e da adolescência (CASAGRANDE, 2014).

Tendo presente esse panorama inicial, e buscando responder ao problema proposto, estruturamos nosso texto a partir do seguinte esquema: uma aproximação ao conceito de “interacionismo simbólico” e suas implicações nos escritos de G. H. Mead [1], a gênese e a estrutura dialética do *self*, com ênfase na dinâmica do brincar e do jogar [2] e o papel da educação nos processos formativos [3].

1. Sobre o “interacionismo simbólico” e suas implicações em G. H. Mead

Mead parte do pressuposto de que a vida organiza-se e desenvolve-se sob um fundamento social e que o *self* possui estruturação simbólica. Isso implica considerar três premissas fundamentais:⁹ [i] o reconhecimento categórico do caráter intersubjetivo e social da vida humana e a anterioridade da sociedade em relação ao indivíduo,¹⁰ [ii] a indissociabilidade entre o sujeito

⁹ Essas três premissas foram trabalhadas, de modo mais detalhado, em outro texto do autor (CASAGRANDE, 2014, p. 21-53).

¹⁰ Na presente leitura da obra de G. H. Mead, alinhamo-nos à interpretação de Odair Sass (2004, p. 98), que ao acentuar o caráter social da vida humana optou por ressaltar a precedência do todo social em relação ao indivíduo, invertendo a lógica de exposição

e a sociedade e [iii] a centralidade da comunicação simbólica enquanto elemento responsável pela estruturação do *self* e pela evolução da comunidade humana. Essas três premissas, tomadas em seu conjunto, configuram o que podemos denominar elementos constitutivos do “interacionismo simbólico”, como veremos na sequência.

[i] o reconhecimento categórico do caráter intersubjetivo e social da vida humana

A intersubjetividade possui papel relevante nos escritos de Mead, sendo apontada por Gert Biesta (1999, p. 203), como uma “intersubjetividade radical”, o que configura uma posição de destaque à dimensão social da vida humana. Mead entende que todos os organismos vivos são sociais por natureza e dependentes da vida social, pois “não há organismo vivo, de qualquer espécie, cuja natureza ou constituição seja tal que possa existir ou manter-se em completo isolamento de todos os demais organismos vivos” (MEAD, 1992, p. 228).¹¹ O mesmo ocorre com o ser humano, que necessita de outros seres humanos para nascer, crescer, subsistir e se desenvolver enquanto pessoa.

Mead denomina sociabilidade (*sociality*) o caráter social inerente à vida, um conceito que contém a tentativa de situar a natureza e a evolução da vida humana a partir de bases sociais. A sociabilidade está relacionada a todos os níveis da vida do ser humano, desde o físico, o orgânico até o desenvolvimento da mente e do *self*. Para fundamentar o caráter originalmente social da vida do ser humano, Mead recorre a uma analogia entre a sociedade humana e outras sociedades animais, como as de insetos. Afirma que todas as formas sociais de vida, inclusive as de animais inferiores, estão pautadas em relações sociais, as quais se constituem na base da emergência, da manutenção e da evolução dessas sociedades (MEAD, 1984; 1992).

presente em *Mind, Self and Society* (MEAD, 1992). David Miller (1973), Gert Biesta (1998) e Filipe Carreira da Silva (2009) também acentuam, em suas exposições, a precedência e a importância da dimensão social frente à dimensão individual no processo de formação do *self*.

¹¹ Todos os textos em língua estrangeira utilizados neste artigo foram traduzidos, livremente, pelo autor deste artigo.

A intersubjetividade, a linguagem e a capacidade de comunicação simbólica diferenciam os seres humanos dos outros animais. A diferença qualitativa da sociedade humana em relação às outras sociedades animais está pautada no desenvolvimento de um universo discursivo, no modo de comunicação simbólica e na participação cooperativa em atividades comuns, visto que “a sociedade humana depende, para sua forma de organização distintiva, do desenvolvimento da linguagem” (MEAD, 1992, p. 235).

[ii] a indissociabilidade entre o sujeito e a sociedade

O postulado da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade é central na obra de Mead. Esse postulado nivela e correlaciona ontogênese e filogênese e pressupõe que, ambos, indivíduo e sociedade, constituam-se mutuamente. Nessa perspectiva, a sociedade é condição de emergência do *self*, e este se constitui na base ou no pressuposto da evolução da sociedade. A história da espécie humana (filogenia) e a história das pessoas individualmente (ontogenia) são processos indissociáveis, pois a filogênese e a ontogênese são dois aspectos distintos do mesmo processo evolutivo.

Seguindo essa mesma argumentação, Silva (2009, p. 16) afirma que “ontogênese e filogênese são duas facetas do mesmo processo evolutivo”. Em outra passagem, Silva (2009, p. 162) esclarece que, em Mead, a “explicação genética da consciência baseou-se na ideia de que a história da espécie e a história do *self* são processos interligados”. Desse modo, se, por um lado, a existência da sociedade e, especialmente da comunicação simbólica, consiste na pré-condição do desenvolvimento da pessoa humana, por outro, são as pessoas que possibilitam a existência de uma sociedade distintivamente humana.

A indissociabilidade sujeito-sociedade implica, por consequência, o reconhecimento do caráter intersubjetivo da vida humana. Destarte, podemos dizer que uma das grandes contribuições de Mead consiste na afirmação de que a subjetividade e a consciência são produtos da intersubjetividade e da interação simbólica, visto que “a interação social *precede e produz* consciência reflexiva” (BIESTA, 1998, p. 91). Ou seja, é na rede das relações simbólicas e intersubjetivas que o *self* e a sociedade encontram condições para estruturarem-se e desenvolverem-se.

[iii] a centralidade da interação simbólica

Hans Joas (1997), ao analisar a teoria antropológica de Mead e sua relação com a linguagem e a comunicação, aponta a originalidade e o papel central que ocupa o conceito de “interação simbólica”. Para Mead (1992, p. 244), no ser humano, a diferenciação funcional por meio da linguagem “proporciona um princípio inteiramente diferente de organização, que produz não somente um tipo inteiramente distinto de indivíduo, mas também uma sociedade diferente”. Por intermédio do uso da linguagem e de símbolos significantes, o indivíduo internaliza as atitudes do seu grupo social. Adota, em relação a si mesmo, a mesma atitude que a comunidade adota em relação a ele. Isso implica um processo de estruturação complexo, pautado na comunicação e na participação, que abre inúmeras possibilidades de organização da consciência e da sociedade.

Conforme mencionamos anteriormente, o modelo de abordagem de Mead é o da interação simbólica, “um tipo de interação no qual se utilizam símbolos e gestos significativos” (BLUMER, 2003, p. 22). Num elucidativo texto de 1969, intitulado *Symbolic interactionism: perspective and method*, Herbert Blumer (1969, p. 6-20) sintetiza as raízes conceituais do “interacionismo simbólico” como fundamentadas nos seguintes temas: natureza da sociedade humana ou da vida do grupo humano; natureza da interação social; natureza dos objetos; o ser humano como um organismo de ação; natureza da ação humana e a interconexão das linhas de ação. Para Blumer, o termo “interação simbólica” refere-se primariamente às ações de interação linguística que envolvem palavras, símbolos verbais e significados. Nesse sentido, podemos dizer que a teoria do “interacionismo simbólico” repousa sobre três premissas básicas:

A primeira premissa é que os seres humanos agem em relação às coisas com base no significado que essas coisas possuem para eles. Essas coisas incluem tudo o que o ser humano pode notar em seu mundo [...]. A segunda premissa é que o significado de tais coisas deriva ou surge da interação social que cada um estabelece com seus semelhantes. A terceira premissa é que esses significados são manuseados e modificados pelas pessoas por meio de um processo interpretativo, no trato com as coisas que elas encontrarem (BLUMER, 1969, p. 2).

Além do acento na noção de significado como um produto oriundo da interação dos distintos sujeitos sociais, o “interacionismo simbólico”, na vertente consolidada por Herbert Blumer, possuía uma abordagem metodológica distinta em relação às ciências empíricas. Na perspectiva do “interacionismo simbólico”, a compreensão da realidade do mundo pressupõe a análise das ações e das interações dos sujeitos como seres implicados na investigação, diferente das ciências empíricas, para as quais apenas os dados empíricos e quantitativos que seguissem um protocolo tinham importância. O pesquisador é, como sujeito social, intérprete e partícipe de seu mundo, responsável pela exploração e pela inspeção da própria realidade. Segundo Blumer (1969, p. 46), a exploração e a inspeção, como opções metodológicas do interacionismo, “representam a descrição e a análise, constituindo-se no procedimento necessário para o exame do mundo empírico social”. Trata-se de um procedimento que salvaguarda e mantém o rigor teórico, mas que também implica o sujeito na análise da própria realidade social da qual ele é partícipe.

Como temos visto, Mead atribui à comunicação, enquanto interação simbólica, um papel central na emergência e na evolução do indivíduo e da sociedade. Entende que no gesto reside o princípio originário da comunicação humana. Por isso, ele diferencia os gestos simples dos gestos significativos, aqueles gestos carregados de significado. Para que um gesto seja significativo, expresse um símbolo inteligível para mais de um indivíduo, é necessário que ele seja internalizado. Por conseguinte, cada ser humano necessita desenvolver o mecanismo de internalização dos gestos e das atitudes dos outros.

O mecanismo de “adotar a atitude do outro”, conceito largamente utilizado, consiste numa chave para a compreensão da psicologia social e do esquema de desenvolvimento do *self* nos escritos de Mead. De acordo com Cook (1993, p. 92), é possível encontrar várias aplicações desse mecanismo:

- 1) ele demarca a aquisição dos símbolos significantes; 2) torna possível o diálogo interior do pensamento humano; 3) é o mecanismo comportamental por meio do qual o indivíduo obtém a autoconsciência; 4) é o responsável pelo desenvolvimento da estrutura social da personalidade ou do *self* humano; 5) ele fornece o princípio distintivo da organização social humana; 6) habilita o indivíduo humano a participar no mundo de objetos compartilhados ou públicos.

O processo de adoção da atitude do outro pressupõe o desenvolvimento de um comportamento cooperativo e um alinhamento em relação aos projetos, anseios, desejos e discursos do grupo social no qual o sujeito está inserido. Ao tornar-se parte do grupo, o indivíduo assume um modo de linguagem, um universo discursivo específico, passando a comunicar-se de modo semelhante aos outros membros do grupo. Para Mead, esse é o mecanismo que instaura o processo que dá origem ao pensamento e à identidade individual.

2. A gênese e a estrutura interna do “*self*”

Os escritos de Mead demonstram que a noção de *self* é construída sob a lógica dos processos de interação, numa matriz intersubjetiva e simbólica, pois “a individuação só é possível pela via da socialização” (HABERMAS, 2012, p. 672). A gênese do *self*, enquanto uma autocompreensão reflexiva, ocorre no seio social, por meio da inserção do indivíduo nos processos de comunicação e da consequente internalização das estruturas simbólicas presentes na linguagem.

Ao comentar a questão da gênese do *self*, Charles Morris (1992, p. xxiii) afirma que a mediação da linguagem é que torna possível a emergência do *self*, uma vez que “o *self*, a mente, a “consciência de” e o símbolo significante são, em certo sentido, precipitados juntos”. Ou seja, é na conduta social que os processos de individuação e socialização dos seres humanos são desenvolvidos. Ademais, é por meio da conduta social que as estruturas do *self* e da consciência de si têm a possibilidade de se estruturarem.

As pessoas [*selves*] somente podem existir em relações definidas com outras pessoas. [...] O indivíduo possui um *self* somente em relação com os *selves* dos outros membros do seu grupo social; e a estrutura de seu *self* expressa ou reflete o padrão geral de comportamento do grupo social ao qual pertence, assim como o faz a estrutura do *self* de todos os demais indivíduos pertencentes a esse grupo social (MEAD, 1992, p. 164).

A citação anterior demonstra que o ser humano humaniza-se e individualiza-se mediante processos de socialização. Dessa maneira, para Mead (1992, p. 140), “o *self*, enquanto objeto para si mesmo, é essencialmente uma

estrutura social e surge da experiência social”, sendo impossível conceber essa noção de “si mesmo” desacoplada da vida em sociedade, da interação entre os diversos sujeitos e do processo de internalização das estruturas simbólicas presentes na linguagem.

Ele [o indivíduo] se converte em um *self* na medida em que pode adotar a atitude de outro e atuar em direção a si mesmo como atuam os outros. [...] O que constitui um *self* é o processo social de influenciar sobre outros num ato social e, em seguida, adotar a atitude dos outros, despertada pelo estímulo, e então reagir, por sua vez, a essa resposta (MEAD, 1992, p. 171).

Mead afirma, como exposto na citação anterior, que a conexão entre sociedade e indivíduo se dá pela participação do ser humano nas atividades sociais, as quais implicam interação, comunicação simbólica e compartilhamento de experiências. A participação social e a adoção da atitude do outro são dois elementos centrais para a gênese do *self*, já que “o *self* pode existir somente para o indivíduo se ele assume os papéis sociais dos outros” (MEAD, 1981, p. 284).

A autoconsciência do “si mesmo” constitui-se numa construção intersubjetiva e simbólica, pois “um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa” (HONNETH, 2009, p. 131). Isto é, a autoconsciência é intersubjetiva porque a individuação se dá no recurso à socialização e, ao mesmo tempo, é simbólica porque implica configuração de sentidos e de significados por meio da prática linguística. Ressaltamos que essa construção não é isolada no tempo e no espaço. Ela emerge no quadro determinado das ações e das relações do indivíduo com os outros e com o meio no qual vive.

Mead entende que a consciência de “si mesmo” emerge da relação com os outros mediante a internalização dos papéis sociais e das expectativas generalizadas da comunidade à qual o sujeito pertence. Desse modo,

O *self* humano surge através da habilidade de adotar a atitude do grupo ao qual pertence – porque pode expressar-se a si mesmo em termos da comunidade à qual pertence e assumir as responsabilidades

que pertencem à comunidade; porque pode reconhecer suas próprias obrigações como diferentes das de outros – isso é o que constitui o *self* como tal. [...] A estrutura da sociedade reside nesses hábitos sociais e nos convertemos em nós mesmos somente na medida em que podemos adotar esses hábitos sociais (MEAD, 1984, p. 33).

Percebemos, portanto, que é necessário que cada ser humano desenvolva o mecanismo de adotar a atitude do outro para que o *self* se desenvolva. Ou seja, ao adotar a atitude ou o papel dos outros membros do grupo social, o indivíduo passa a compartilhar integralmente das experiências desse grupo. Adotar a atitude do outro implica colocar-se na perspectiva do outro, colocar-se no lugar do outro.¹²

Para G. H. Mead, o caráter estruturante do *self* encontra-se no processo de comunicação simbólica mediante o qual um organismo reage ao gesto do outro, internalizando a atitude ou o papel social desse outro. Concomitante ao processo de comunicação, ele apresenta duas analogias ou etapas do processo de gênese do *self*: [i] o brincar (*play*) e o jogar (*game*). Tais atividades precedem a estruturação da noção de [ii] “outro generalizado”, que consiste numa espécie de cenário organizado de convivência e numa forma de convenção universalizada da vontade coletiva da comunidade, a qual necessita ser internalizada por parte do indivíduo para que ele desenvolva um *self*. Além disso, [iii] Mead concebe o *self* enquanto uma estrutura dialética na qual o “eu” (*I*) reage ao “mim” (*me*), como veremos na sequência.

[i] O brincar (*play*) e o jogo organizado (*game*)

O brincar (*play*) constitui-se, para Mead (1992), numa ação fundamental da infância, que possibilita o surgimento de uma primeira percepção de si mesmo enquanto um eu, o desenvolvimento de comportamentos sociais, a inserção nas dinâmicas da vida em comunidade e a familiarização com as atividades básicas do grupo social ao qual pertence. É, por esses motivos, uma atividade central à estruturação da autoconsciência e

¹² Para uma visão mais detalhada do processo de adoção da atitude do outro, sugerimos conferir o texto de Casagrande (2014, p. 65-69).

da identidade pessoal que mantém sua influência por todo o transcorrer da vida (CASAGRANDE, 2014).¹³

Mead (1992) constatou que, por intermédio das brincadeiras, a criança adota vários papéis, um seguido de outro, de pessoas ou de animais presentes em sua vida cotidiana. Essa experiência possibilita-lhe ultrapassar a barreira do próprio corpo, mesmo que de modo rudimentar, em direção às atividades sociais. Ao participar da dinâmica da comunidade social, a partir das brincadeiras, a centralidade no próprio ego começa a ser rompida pela emergência de uma noção de um “outro” e de um “nós”. Assim sendo, a fase do brincar, enquanto experiência do jogar com os papéis sociais disponíveis e conhecidos, representa a primeira experiência de saída de “si mesmo” e de apropriação de uma imagem de “outro” por parte da criança.

É importante perceber que o brincar, que antecede os jogos organizados, consiste, sempre, num brincar “algo”, num brincar “alguma coisa”.

A criança brinca de ser uma mãe, um professor, um policial; ou seja, como dizemos, adota diferentes papéis. [...] Por exemplo, brinca que está oferecendo algo e o compra; entrega-se uma carta e a recebe; dirige-se a si mesmo como um dos pais, como um professor; prende-se como um policial. Tem uma série de estímulos que provocam nela os tipos de reações que provocam em outros. Toma esse grupo de reações e as organiza em um certo todo. Essa é a forma mais simples de ser outro para o próprio *self* (MEAD, 1992, p. 150-151).

Esse tipo de brincar livre, sem regras aparentes e por um período temporário, possibilita a organização de uma estrutura de conversação interior. Ao dizer algo, assumindo uma personagem, e ao responder em outra personagem, a criança desenvolve certa estrutura organizada de papéis sociais, condição fundamental para uma segunda fase de internalização do “outro”, que se fundamenta em regras sociais e que possibilitará a estruturação da noção convencional de “outro generalizado”.

A fase do jogo (*game*), por sua vez, refere-se às atividades com regras e com a participação de mais de um jogador. Podemos associar essa classe

¹³ Sobre o papel do brincar e do jogar, é possível encontrar extenso material na obra de Mead (2006; 1992, p. 144-163; 1981, p. 267-293).

de atividade aos esportes coletivos organizados, nos quais uma equipe compete com outra equipe. Ao jogar, cada participante deve ser capaz de representar exitosamente um papel. O êxito ou a vitória de uma equipe sobre a outra dependem, simultaneamente, da capacidade de organização e de coordenação de seus membros, do atendimento às regras do jogo e da articulação dos papéis de cada um dos envolvidos.

A partir do jogo coletivo, a criança aprende a organizar o próprio comportamento, adequando-o ao dos outros jogadores, de modo que a atividade seja articulada e intencional. O jogador necessita adotar o papel que lhe é peculiar no jogo e, ao mesmo tempo, ser capaz de modificar ou trocar de papéis, no seu decorrer, para que seja capaz de antecipar os possíveis movimentos ou ações dos companheiros com fins de obter êxito ou, até mesmo, antecipar as jogadas e os papéis dos adversários, impedindo-os de vencer.

Mead apresenta uma partida de beisebol como exemplo de um *game*, comentando que nela cada jogador deve saber o que farão todos os demais jogadores, a fim de poder seguir seu próprio jogo. No beisebol, cada jogador precisa ser capaz de assumir seu papel em correlação com os demais e de acordo com regras já definidas.¹⁴

O jogo, em equipe e com regras estabelecidas, configura um avanço em relação ao brincar individual, pois amplia o horizonte da participação, da cooperação social e do descentramento de si mesmo por parte das crianças envolvidas. Para Mead (1992), o jogar representa uma situação arquetípica do desenvolvimento da consciência de si, porquanto articula a assunção de papéis sociais, a vivência das regras convencionais e a necessidade de um controle pessoal do comportamento com vistas à consecução de uma atividade que envolve cooperação, interação e metas comuns. Por isso,

No seu jogo, o jogador tem que ter uma organização desses papéis; do contrário, ele não pode jogar. O jogo representa uma passagem na vida da criança – da adoção dos papéis dos outros no jogo até a parte organizada – que é essencial para a consciência de si, na aceção completa do termo (MEAD, 1992, p. 152).

¹⁴ Para mais informações sobre o tema do “*game*”, sugerimos conferir o texto de Mead (1992, p. 151-152).

Por meio do jogo, organiza-se uma espécie de unidade de ação entre os participantes, a qual articula e controla as reações do indivíduo. Essa unidade de ação representa, para Mead (1992), o processo de introdução de um “outro” no processo, uma convenção da coletividade dos jogadores. Não se trata de um novo indivíduo, mas uma organização de atitudes e de ações supraindividuais, que envolvem todos os competidores no mesmo processo. Com a internalização da figura desse “outro” forma-se, mediante um processo de universalização, o que Mead (1992) denomina “o outro generalizado”, como veremos na sequência.

[ii] O “outro generalizado” (*generalized other*)

O “outro generalizado” consiste numa representação simbólica da vontade coletiva organizada, que serve de orientação às atitudes dos distintos indivíduos implicados no processo social. Trata-se da dimensão normativa da comunidade social que se estrutura na forma de um horizonte de ação. Ou seja, “a atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade” (MEAD, 1992, p. 154) expressa em objetivos, valores, regras, costumes, sentidos e reações organizadas.

Mead (1992) entende que a adoção da perspectiva universalizada da comunidade, enquanto “outro generalizado”, ocorre mediante um processo de internalização. A internalização constitui-se numa dinâmica formativa por intermédio da qual as instâncias controladoras do comportamento da sociedade migram do exterior para o interior do indivíduo.¹⁵ Ao internalizar a estrutura normativa do “outro generalizado”, o ser humano está apto a desenvolver e progredir no pensamento abstrato e na configuração das estruturas do *self*.

Somente na medida em que ele [indivíduo] adotar as atitudes do grupo social organizado ao qual pertence, em direção à atividade social organizada e cooperativa, ou direcionada à série de atividades na qual

¹⁵ Entendemos que é fundamental distinguir dois conceitos que, no contexto da obra de G. H. Mead, são centrais: internalização e interiorização. Para tal, nos valem de uma nota explicativa de Sass (2004, p. 260), nota número 27, que nos parece muito adequada: “Insistimos aqui que a diferença entre as noções de internalização – em que há um “sentido pessoal” na organização das estruturas externas – e de interiorização – que enfatiza a importação para o interior do sujeito das estruturas externas tal como se apresentam na experiência – ajuda-nos a compreender melhor o que está sendo posto em questão”.

esse grupo está ocupado, somente nessa medida ele desenvolverá um *self* pleno ou possuirá o tipo de *self* pleno que desenvolveu (MEAD, 1992, p. 155).

Percebemos no conceito de internalização do “outro generalizado” certa premência do processo socializador em relação ao processo de individualização. A internalização da vontade coletiva generalizada consiste, também, no modo mediante o qual a sociedade exerce controle sobre seus membros. Destarte, não basta ao indivíduo estar num espaço geográfico definido, mas é necessário que viva como um membro de um grupo determinado, que se inculture, que corporifique em si os valores, as crenças, as regras e os objetivos próprios da comunidade à qual pertence.

[iii] A estrutura dialética do *self*: o “eu” (*I*) e o “mim” (*me*)¹⁶

O desenvolvimento da consciência de “si mesmo” (*self*) pressupõe um processo de reflexibilidade do eu, o qual implica que o sujeito coloque a si mesmo enquanto objeto. Para detalhar esse processo, Mead postula uma bipartição do *self*, diferenciando o “eu” (*I*) do “me/mim” (*me*) e, ao mesmo tempo, explicitando a dinâmica dialética que se instala no interior da consciência do “si mesmo”, na qual “o “eu” (*I*) reage ao *self*, que se originou por meio da adoção das atitudes dos outros” (MEAD, 1992, p. 174).

Na perspectiva apontada por Mead (1992), o que pode ser elevado à consciência é o “mim”, aquela consciência de si que se originou da internalização das atitudes dos outros, especialmente da assunção da perspectiva generalizada do grupo social ou, em outros termos, do “outro generalizado”. Logo, o “mim” consiste numa internalização social.

O “eu”, enquanto dimensão pessoal que se contrapõe ao “mim”, não é redutível à dimensão coletiva do “outro generalizado” que foi internalizada, tampouco é passível de captura pela consciência.

O “eu” é a reação do organismo às atitudes dos outros; o “mim” consiste na série organizada de atitudes dos outros que cada um assume.

¹⁶ Esse tópico específico foi também abordado por nós em outro texto (CASAGRANDE, 2014, p. 76-80), com algumas variações e nuances próprias.

As atitudes dos outros constituem o “mim” organizado e, logo, um [indivíduo] reage frente a elas como um “eu” (MEAD, 1992, p. 175).

Mead (1992) entende que o “eu” (*I*) constitui-se na dimensão não previsível do *self*, no elemento que nos identifica enquanto únicos e singulares que não é dado diretamente na experiência. Isto é, o “eu” (*I*) não pode ser objeto da consciência. Ademais, o “eu” (*I*) emerge da ação criativa do indivíduo diante de uma situação social. Ele é uma reação que não pode ser prevista, tampouco antecipada, consistindo numa espécie de novidade do momento, do ineditismo da reação ao dado, sempre com uma orientação a um futuro indefinido.

O “eu”, pois, nessa relação entre o “eu” e o “mim”, é algo que, por assim dizer, responde a uma situação social que se encontra dentro da experiência do indivíduo. É a resposta que o indivíduo tem às atitudes que outros adotam em direção a ele, quando ele adota uma atitude em relação a eles. Assim sendo, as atitudes que ele adota em relação a eles estão presentes em sua própria experiência, porém sua resposta a elas conterà um elemento de novidade. O “eu” proporciona a sensação de liberdade, de iniciativa (MEAD, 1992, p. 177).

Além disso, Mead (1992) afirma que a ação ou a reação de alguém não podem ser previstas de antemão. Nessa perspectiva, a reação exata, a maneira específica como reagiremos diante de uma situação, somente pode ser evidenciada depois de sua consecução. Ou seja, a experiência do “eu” é completamente *a posteriori*, pois somente depois do ato concretizado e da sua consequente apreensão pela memória é que poderemos ter noção clara do realizado e, ao mesmo tempo, a consequência das ações e das reações do *self*.

No tocante ao “mim” (*me*), podemos afirmar que se trata do elemento consciente do *self*, visto sua existência imediata para o indivíduo na consciência. O “mim” permite a convivência social segundo os padrões estabelecidos, visto que contempla as convenções e as atitudes generalizadas dos outros. É a dimensão que mantém a estabilidade das ações e das reações do *self*, pois está pautado nas convenções da sociedade.

É interessante perceber que, na pessoa, o “eu” e o “mim” aparecem de formas distintas, mas mutuamente dependentes, tal qual parceiros de um diálogo.

Não existiria um “eu”, no sentido em que usamos esse termo, se não houvesse um “mim”; não haveria um “mim” sem uma reação na forma do “eu”. Os dois, tal como aparecem em nossa experiência, constituem a personalidade. Somos indivíduos nascidos em certa nacionalidade, localizados em certo ponto geográfico, com tais relações familiares e tais relações políticas. Tudo isso representa certa situação que constitui o “mim”; porém, isso envolve, necessariamente, uma ação contínua do organismo em direção ao “mim” dentro do processo no qual reside (MEAD, 1992, p. 182).

A partir da separação do “eu” e do “mim”, Mead (1992) procurou balancear a relevância das dimensões social e subjetiva no processo de estruturação da personalidade. Com isso, também resguardou a possibilidade da novidade, da criação e recriação de si e da comunidade e, ao mesmo tempo, excluiu qualquer tendência ao determinismo social, visto que o “eu” (*I*) mantém-se enquanto uma dimensão não redutível ao “mim” (*me*) convencional. Ficou protegida a responsabilidade de cada ser humano em relação aos seus próprios atos, pois somente pode ser imputável o sujeito que tem liberdade de escolha numa situação dada.

3. A educação e os processos de formação em G. H. Mead

Mead (1992) possui uma interessante história relacionada ao campo educacional. Em 1894, mudou-se para Chicago e passou a ocupar a função de professor no Departamento de Filosofia e de Psicologia na Universidade de Chicago. Nessa universidade, construiu uma respeitada carreira de docente e pesquisador, compartilhando as perspectivas teóricas do pragmatismo com outros destacados pensadores, como William James, Charles S. Pierce e John Dewey.¹⁷ Nesse período, teve envolvimento concreto com o mundo da educação,¹⁸ aliando teoria e prática, especialmente com a intenção

¹⁷ Sobre esse assunto, sugerimos consultar *Pragmatism and Educational Research* (BIESTA; BURBULES, 2003).

¹⁸ Biesta e Tröller (2008, p. 2) destacam o envolvimento prático de Mead com “a Escola Laboratório de Dewey”, bem como sua atuação como “presidente da Associação de Pais da Escola”, durante vários anos. Silva (2010, p. 185) aponta, entre as atividades ligadas ao mundo da educação concretizadas por Mead, seu envolvimento com a “Escola

de resolver os problemas concretos que se apresentavam na sua tarefa de professor e pesquisador.

Os escritos de Mead destacam a dimensão social como uma característica fundamental à estruturação da personalidade. Quando Mead refere-se à educação, isso também ocorre. Ele expõe essa compreensão ao afirmar que “a situação implicada na instrução, e na psicologia dessa instrução, é uma situação social” (MEAD, 1981, p. 116). Ou seja, a educação possui caráter social, consistindo num processo interativo e simbólico, por meio do qual os educandos respondem a uma situação organizada de aprendizagem. O princípio fundamental da educação também respeita a concepção teórica de que a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade, ou, nas palavras de Mead (1981, p. 122), “[...] a criança não se torna social pela aprendizagem; ela deve ser social para aprender”.¹⁹ Entendemos que essa percepção de Mead quanto aos processos formativos continua fecunda para analisarmos o papel da educação em nossos dias.²⁰

Além disso, de acordo com Mead, das interações sociais origina-se o material para a formação criativa de conceitos e significados, uma tarefa fundamental da educação. Nessa perspectiva, a educação também consiste num processo de criação e de transformação de significados mediante a interação comunicativa de seus membros. No rol dos significados necessários a serem desenvolvidos, inclui-se a aprendizagem de um método de pensar, a emergência da consciência reflexiva e a internalização das atitudes e dos papéis sociais que facultam ao indivíduo a formação de uma identidade de si mesmo. No que tange à instituição escolar, Mead (1992) atribui-lhe um papel privilegiado enquanto espaço e tempo de socialização, de interação e de formação das estruturas do eu.

Hospital, que estava sob a supervisão do Departamento de Neurologia e Filosofia da Universidade de Chicago, desde a sua criação em 1890 [...] para prover um adequado treinamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem”.

¹⁹ Nesse texto, Mead (1981, p. 122) afirma: “*So far as education is concerned, the child does not become social by learning. He must be social in order to learn*”. Omitimos, em nossa tradução, a parte inicial da primeira oração por considerá-la desnecessária ao entendimento do texto.

²⁰ A relação entre educação e psicologia social na obra de G. H. Mead foi analisada por Odair Sass (2001, p. 133 – 138). Além disso, essa relação foi também abordada em Casagrande (2014, p. 81-119), embora com aspectos distintos daqueles aqui apresentados.

Embora Mead (1992) não tenha escrito um tratado sistemático sobre teoria educacional, seus artigos e a transcrição de suas aulas de *Filosofia da Educação*, na Universidade de Chicago, conformam um corpo teórico que contém vários *insights* originais.²¹ Nessas aulas, Mead (1992) dá destaque especial a três elementos que, sincronizados e conjuntamente, conformam um olhar diferenciado acerca da educação: a importância da dimensão social e da organização da vida da comunidade nos processos formativos, com seus valores, ritos de iniciação e de transmissão dos conteúdos culturais, a linguagem enquanto interação social e campo de produção e de reprodução de significados, de sentidos e de conceitos, o processo de formação dos significados e, correlativamente, da consciência de si mesmo.

Essas primeiras ideias relativas à educação sinalizam o modo distinto a partir do qual Mead (1992) concebeu o processo formativo do ser humano, considerando o destaque atribuído à interação, à construção coletiva de significados e à mediação simbólica. Tendo presentes esses primeiros elementos, apresentaremos a seguir [i] o que Mead compreende por educação e a relação da educação com a formação de significados. Na sequência, [ii] comentaremos a importância atribuída por Mead ao brincar e ao jogar como instâncias formativas.

[i] Educação, interação e o processo de formação de significados

Mead (1992) compreende a educação escolar enquanto uma ação sistemática, intencional simbólica e interativa. Ela constitui-se numa resposta organizada da comunidade humana com vistas à sua manutenção e ao seu processo evolutivo. Por meio da educação, uma sociedade pode ensinar aos seus novos membros maneiras de resolver problemas concretos que lhes advém, tanto na esfera da cultura e da ciência, quanto da moralidade e da política. Isto é, a instituição educacional é o instrumento privilegiado que o grupo humano lança mão para auxiliar no processo formativo das novas

²¹ Referimo-nos, neste momento, à obra *The Philosophy of Education* (MEAD, 2008), organizada e introduzida por Gert Biesta e Daniel Tröhler. Trata-se de uma coletânea de 38 aulas do curso de *Filosofia da Educação* proferidas por G. H. Mead, na Universidade de Chicago, nos anos de 1910 e 1911, que foram transcritas por uma aluna que assistiu ao curso (BIESTA; TRÖHLER, 2008, p. 3-4).

gerações, especialmente no que tange à aprendizagem de significados, à socialização e à estabilização de identidades pessoais.

Na Universidade de Chicago, Mead (1992) foi professor do curso de *Filosofia da Educação*. Na ementa desse curso, afirmou que sua intenção era tratar do problema da socialização gradual da criança e das implicações que a educação tinha nesse processo. Para tanto, uma das primeiras tarefas era recolocar uma concepção social de educação que reconhecesse a criança e a sociedade, ao mesmo tempo, sob o prisma da comunicação e da construção social de significados.²²

Para Mead, na educação, a criação de significados é possível por intermédio da interação e da resposta do educando a uma atitude, uma ação ou um papel do outro, pois “a consciência de significados surge somente na interação com os outros” (MEAD, 2008, p. 152). É importante destacar que não se trata da ação de “descobrir” ou de “passar” um significado de um sujeito para o outro, do educador ao educando, mas de um processo criativo, de construção comunicativa de conceitos comuns. É o educando que cria significados a partir da interação que se estabelece no espaço e no tempo escolar, porquanto “a educação é intercâmbio de ideias, é conversação, ambas pertencentes ao universo do discurso” (MEAD, 1981, p. 118). Assim, podemos dizer que o educando cria significados mediante suas reações e respostas às situações de aprendizagem com as quais é confrontado e pelas quais é desafiado ou instigado por meio da ação mediadora do educador.

Como temos visto, o processo de formação dos significados é social e depende de situações interativas entre os sujeitos da educação. Nesse sentido, a organização das situações e dos espaços de experiência e de aprendizagem, na escola, torna-se fundamental. Por conseguinte, a escola necessita prover currículos e metodologias que privilegiem a criação de significados por meio da interação, da mediação pedagógica e das experiências significativas. Além disso, é necessária atenção ao papel desempenhado pelo educador que, entre outros aspectos, inclui a função de mediar e desafiar os educandos para que reflitam e respondam aos estímulos de modo cada vez mais qualificado, tornando possível a emergência de novos conceitos ou de uma consciência de significados diferenciada.

²² Conforme extrato do Registro Anual da Universidade de Chicago, para os anos de 1905-1906, presente em Biesta e Tröhler (2008, p. 4-5).

Nos escritos de Mead (1992) é possível encontrar uma distinção entre o que denomina “velha educação” e “educação atual”.²³ Para Mead (1992), a “velha educação” negligencia a participação criativa da criança no processo de aprendizagem, pois privilegia a disciplina e a associação de ideias abstratas e descontextualizadas em detrimento do contato direto da criança com objetos, experiências e vivências pedagógicas. Por outro lado, a “educação atual” necessária é aquela que possibilita experiências concretas, visto que é por meio do contato direto com os objetos e com o mundo que os processos de reflexão e de abstração originam-se. A percepção de Mead acerca dos processos educacionais leva Biesta e Tröhler (2008, p. 8) a esta afirmação:

Nós podemos ver em tudo isso uma teoria da educação na qual a criança não é, simplesmente, o lado receptor do processo. A educação não consiste em transferência de significados do professor ao estudante, dos pais às crianças, da geração atual às próximas gerações. A educação é um processo de comunicação no qual as crianças são muito mais criadoras de significados do que o são os adultos. Para Mead, as crianças não são um recipiente vazio que deve ser preenchido. As crianças são, em última instância, a fonte de renovação e de novos significados.

Mead (1992) concebe a escola como uma instituição social.²⁴ As instituições sociais cumprem importante papel social à medida que representam uma forma de organização de atitudes e atividades sociais, garantindo a experiência de uma comunidade, com valores, regras e momentos de interação. Essas instituições, entre as quais está a escola, constituem parte vital na evolução do indivíduo e da sociedade, pois se referem às manifestações formais do processo evolutivo, que garantem os processos de socialização e de individuação. Desse modo, a escola compartilha, igualmente, a função de garantir a integração social, a formação para a cidadania e para a participação democrática.

²³ O termo empregado por Mead é “*Old education*” em oposição a “*Our education*” (MEAD, 2008, p. 92). A crítica se dirige especialmente aos seguidores da pedagogia de Herbart, “os quais possuem uma percepção apenas da dimensão intelectual do ensino, sem perceber a natureza e a base social do mesmo” (MEAD, 2008, p. 174).

²⁴ Para Mead, uma instituição social “representa uma resposta comum por parte de todos os membros de uma comunidade a uma situação particular” (MEAD, 1992, p. 261).

A escola é o mais importante instrumento de que dispõe uma comunidade se ela realmente quiser dotar seus jovens das aptidões cognitivas e morais necessárias para o exercício esclarecido da cidadania. Um cidadão atuante é um indivíduo capaz de enfrentar com racionalidade os problemas sociais, de levar em consideração todos os valores em jogo e de ser capaz de reconstruir essa situação problemática transcendendo a ordem específica da sociedade em que vive (SILVA, 2009, p. 197).

O ser humano, diferente de outras classes de animais, necessita que a sociedade, a partir de suas instituições, organize processos específicos que objetivem o cuidado, a proteção e o ensino aos novos membros do grupo social, especialmente no longo período de infância. A educação, nesse sentido, emerge como elemento essencial da organização e da manutenção da vida dos indivíduos e dos distintos grupos sociais. Ao nascer, a criança não possui os instintos de sobrevivência já presentes em outras espécies, o que denota a necessidade de que as gerações adultas organizem processos de ensino e de aprendizagem que capacitem os novos indivíduos a sobreviverem, reagirem e adaptem-se ao mundo em que estão adentrando.

É necessário destacar, novamente, a centralidade do papel da intersubjetividade e da interação como instâncias formativas nos textos de Mead. Nesse sentido, Biesta (1998, p. 93) entende que “a principal conclusão pedagógica a ser extraída dos escritos de Mead é o argumento de que educação é interação social”. Ou seja, é no convívio social que a identidade do “eu” pode ser moldada, visto que a situação social é condição para a emergência da consciência, da racionalidade e do *self*. Assim, o espaço-tempo escolar tem importância fundamental ao possibilitar às crianças experiências de interação, convivência e socialização.

[ii] A dimensão lúdica do processo formativo

As atividades lúdicas, como o brincar livre (*play*) e o jogar de forma organizada (*game*), configuram-se em situações arquetípicas da formação e do desenvolvimento do *self*. A importância conferida à ludicidade decorre da centralidade atribuída por Mead (2006) aos gestos e às situações interativas

espontâneas, características da fase infantil da criança e presentes, sobremaneira, nas atividades lúdicas. Isto é, o brincar e o jogar são considerados por Mead desde a perspectiva de seus efeitos socializadores e formativos.

Segundo Mead, “o brincar consiste na essência do ato da criança” (MEAD, 2006, p. 24). Ele percebe que no agir infantil, diferente do agir adulto, preponderam as dimensões afetivas e estéticas do ato, em detrimento da dimensão intelectual. Essa percepção, longe significar uma desvalorização da ação infantil, salienta que a realidade é aprendida, elaborada e vivida desde uma perspectiva diferenciada por parte da criança, que pode ser mais bem compreendida se associada às situações lúdicas.

O brincar tem um papel decisivo no comportamento da criança, sendo mais do que um estágio no desenvolvimento do *self*. O brincar é uma organizada e identificável atividade humana que começa na infância, sendo necessária no transcorrer de toda a vida. Tem um papel fundamental na infância, na conexão entre as emoções, o estético e as atitudes, em direção à sociedade. Ele permite que os símbolos se transformem em significado e comportamento (DEEGAN, 2006, p. LVI).

Para Mead, a dimensão lúdica representa um princípio-chave que necessita ser incorporado à vida escolar, pois mediante essa classe de atividades, como as brincadeiras e os jogos, é possível a internalização dos diversos papéis sociais disponíveis. O brincar e o jogar são instâncias fundamentais ao processo de socialização, consistindo nos princípios pedagógicos a partir do quais a educação deve ser conduzida. Nesse sentido, afirma Mead (2006, p. 42):

Com referência ao brincar, enquanto princípio a partir do qual a educação deveria ser conduzida, nós não entendemos que a criança deveria ser abandonada à própria influência em relação a si mesma, mas que nós deveríamos organizar esses estímulos para que eles respondam ao crescimento natural do organismo da criança, tanto com relação aos objetos pelos quais se interessa, quanto nas relações que ela possui com os outros no processo de vida que ela tem de pôr em prática.

Ao reafirmar a importância do brincar e do jogar na infância, Mead (2006) realiza uma crítica contundente ao modelo escolar da sua época, um

modelo tecnificado e por demais hermético, que não explorava adequadamente as dimensões lúdica e estética enquanto momentos formativos. A concepção educacional vigente estava mais alinhada ao modelo do mundo do trabalho que a uma compreensão que abarcasse integralmente a vida da criança, com a devida atenção ao brincar. Mead (2006), por sua vez, defendia um método educativo de estimulação natural, no qual os interesses estariam direcionados aos objetos em si mesmos e não aos fins, como no caso do trabalho e da técnica.

Devemos salientar que, para Mead (2006), o brincar, junto com o trabalho e a arte, enquadra-se no rol das atividades significativas da vida humana. O brincar distingue-se de ambos pela absoluta espontaneidade e fascinação no imaginário da criança, não necessitando ser elevado à consciência para ter valor em si, pois “a completa espontaneidade, a fascinação e o valor do brincar estariam perdidos se cada elemento fosse levado à consciência da criança” (MEAD, 2006, p. 34). Por isso, o princípio do trabalho não pode ser aplicado como um modelo nos primeiros anos da infância, sob pena de sabotarmos a criatividade e a espontaneidade das crianças. Essa concepção leva Silva (2009) a apontar a noção do brincar como um princípio-chave na educação, nos seguintes termos:

Na opinião dele [Mead], a escola devia adotar a noção do brincar como princípio-chave, no sentido de que os estímulos provocados pelos objetos do ambiente devem ser dispostos de maneira a responderem ao desenvolvimento natural do organismo das crianças, tanto com respeito aos objetos pelos quais elas sucessivamente vão adquirindo interesse, quanto com as relações recíprocas que cada uma terá de levar adiante no processo de viver (SILVA, 2009, p. 189).

Sendo o brincar um princípio natural do desenvolvimento dos indivíduos, é fundamental que a escola proponha um método de estimulação natural da criança, no qual os interesses estejam direcionados aos objetos em si mesmos e não nos fins que representam. Desde a perspectiva apontada por Mead, o brincar justifica-se, na educação inicial, por si mesmo, já que muito além da perspectiva do trabalho, da organização e da disciplina, o brincar possibilita a interação, a internalização de atitudes e papéis sociais, o desenvolvimento da criatividade e do espírito de cooperação no grupo, favorecendo a emergência da consciência de “si mesmo” e da identidade pessoal.

Considerações finais

Em consonância com o que argumentamos no decorrer deste artigo, foi possível perceber que a noção de “interacionismo simbólico”, nos escritos de Mead (2006), pressupõe o reconhecimento categórico do caráter social da vida humana e da anterioridade da sociedade em relação ao indivíduo. Ademais, a comunicação, a linguagem e a intersubjetividade possuem papel central na formação do ser humano e da sociedade, visto que a estruturação dos significados, da inteligência, da racionalidade e do *self* se dão sob o fundamento da interação simbólica.

Mead (2006), embora não tenha criado o termo “interacionismo simbólico”, apresentou uma compreensão original da estruturação da identidade pessoal. Concebeu a formação do *self* mediante a inserção dos indivíduos em processos de socialização, por intermédio da interação, da cooperação e da comunicação. Desse modo, somente num contexto interativo o sujeito pode converter-se em *self*, em sujeito com consciência de “si mesmo”, pois o acesso ao “eu” é sempre mediado por um “mim”, uma consciência de “si mesmo” que advém da introjeção das demandas, dos papéis e das perspectivas generalizadas da comunidade. Nesse processo, o brincar e o jogar são analogias do modo mediante o qual o *self* se forma e desenvolve suas estruturas internas.

Sob a perspectiva da educação, entendemos que os pressupostos teóricos apontados nos escritos de Mead (2006) possuem fecundidade para embasar uma leitura diferenciada dos processos, das práticas e das intencionalidades que permeiam o campo educacional de nosso tempo. Chamamos a atenção especialmente ao valor fundamental da interação, da convivência social e dos processos de socialização que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar. Além disso, cabe destacar o valor da dimensão lúdica no processo escolar, visto que, em atividades como o brincar e o jogar, é facultado à criança experimentar livremente a espontaneidade, a imaginação e a criatividade, além de fazer a experiência do intercâmbio de papéis sociais, fundamental para a internalização das estruturas sociais do *self*.

Referências

BIESTA, G. J. J. Mead, intersubjectivity, and education: the early writings. *Studies in Philosophy and Education*. Springer Netherlands, v. 17, n. 2-3, p. 73-99, Jun. 1998. Disponível em: <<http://www.metapress.com/content/p2437140t885hh20/fulltext.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2010.

_____. Radical Intersubjectivity: reflections on the “different” foundation of education. *Studies in philosophy and education*. Dordrecht, v. 18, n. 4, p. 203-220, Jul. 1999. Disponível em: <http://www.metapress.com/content/2rwhm9g9nqgy/?p=7ff1928_4626049d28e23b7c35523afea&pi=0>. Acesso em: 08 de maio 2010.

BIESTA, G. J. J.; BURBULES, n. C. *Pragmatism and educational research*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2003, 128p.

BIESTA, G. J. J.; TRÖHLER, D. George Herbert Mead and the development of a social conception of education. In: MEAD, G. H. *The philosophy of education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2008, p. 1-16.

BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press, 1969, 208p.

_____. *George Herbert Mead and human conduct*. Walnut Creek: Altamira Press, 2003, 197p.

CASAGRANDE, C. A. *G. H. Mead & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, 127p.

CASAGRANDE, C. A.. *A formação do eu em Mead e em Habermas: desafios e implicações à educação*. 2012, 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

COOK, G. A. *George Herbert Mead: The making of a social pragmatist*. Urbana: University of Illinois Press, 1993, 231p.

DEEGAN, M. Jo. Play from the perspective of George Herbert Mead. In: MEAD, G. H. *Play, school, and society*. New York: Peter Lang Publishing, 2006, p. XIX-CXII.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, v. 1. 704p.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, 271p.

HONNETH, A. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, 464p.

JOAS, H. *G. H. Mead: a contemporary re-examination of his thought*. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1997, 268p.

_____. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 127-174.

MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, 401p.

_____. *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1973, 403p.

_____. *Selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981, 416p.

_____. *On social psychology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, 358p.

_____. *Play, school, and society*. New York: Peter Lang Publishing, 2006, 157p.

_____. *The philosophy of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008, 196p.

MILLER, D. L. *George Herbert Mead: self, language and the world*. Austin: University Of Texas Press, 1973, 280p.

MORRIS, C. George H. Mead as social psychologist and social philosopher. In: MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, p. IX-XXXV.

NUNNER-WINKLER, G. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan./abr. 2011.

SASS, O. *Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead*. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004, 304p.

_____. Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista educación y pedagogía*, Medellín, n. 26/27, p. 123-140, 2001. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/11197/10264>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SILVA, F. C. da. *Em diálogo com os tempos modernos: o pensamento político e social de G. H. Mead*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009, 304p.

_____. School and democracy: a reassessment of G. H. Meads educational ideas. *Etica & Política/Ethics & Politics*. Edizioni Università di Trieste, XII, p. 181-194, 2010. Disponível em: <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/4690/1/CarreiraDaSilva_E%26P_XII_2010_1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

Data de registro: 08/02/2014

Data de aceite: 17/11/2014

A INVISIBILIDADE DA FILOSOFIA AFRICANA NO DISCURSO ACADÊMICO BRASILEIRO

The invisibility of african philosophy in the brazilian academic discourse

**L'invisibilité de la philosophie africaine
dans le discours académique brésilien**

*Luís Thiago Freire Dantas**

Resumo: O objetivo deste artigo é questionar a invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro. Para isso, o artigo refletirá sobre a ideologia que é a causa da compreensão da falta de história no continente africano, em seguida o artigo apresentará a complexidade que há em atribuir uma identidade africana, assim como criticar a noção de Etnofilosofia através do filósofo camaronês Marcien Towa. Finalmente, o artigo considerará tal invisibilidade como efeito de uma reprodução colonizadora que, para se desenvolver, necessita de legitimação europeia do próprio discurso.

Palavras-chave: Colonização. Filosofia africana. Racismo.

Abstract: The purpose of this article is to question the invisibility of African philosophy in academic discourse. For this, the article will reflect on the ideology that is the cause of this lack of understanding of the history on the African continent, and then the article will present the complexity of assigning an African identity, but also to criticize the concept of ethnophilosophy by philosopher Cameroon Marcien Towa. Finally, the article considers this invisibility as a colonizer read effect to develop, require very European legitimizing expression.

Keywords: African philosophy. Colonization. Racism.

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutorando em Filosofia: História da Filosofia pela (UFPR). *E-mail:* fdthiago@gmail.com

Résumé: Le objectif cet article est en questionner l'invisibilité de la philosophie africaine dans le discours académique. Pour ça, l'article réfléchira sur l'idéologie qui est la cause de ce manque de compréhension de l'histoire sur le continent africain, puis l'article présentera la complexité d'assigner une identité africaine, mais aussi de critiquer la notion de Etnofilosofia par le philosophe camerounais Marcien Towa. Enfin, l'article considère cette invisibilité comme un effet de lecture colonisatrice que pour développer, nécessite de légitimation européenne d'expression propre.

Mots-clés: Colonisation. Philosophie africain. Racisme.

1. Introdução

Um curso de filosofia tem em suas diferentes disciplinas uma série de filósofos que são cruciais para a formação discente, por exemplo, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Heidegger e alguns outros. A partir dessa gama de autores, decorre uma construção de ideia de filosofia que a caracteriza como uma formulação de pensamento em larga medida europeia que, em consequência, legitima a melhor maneira de escrever e analisar um texto filosófico. A partir disso, alguns aspectos são recorrentes e por mais que diferenças surjam nos autores, há um princípio comum que é reproduzido quase de maneira espontânea: os conceitos filosóficos têm sua origem grega. Isso pode ser observado nos conceitos: política, ética, técnica e natureza que são originados, respectivamente, das palavras gregas: *pólis*, *ethos*, *techné*, *physis*. Na compreensão dessa origem implica-se que o fazer filosófico apenas tem validade se há um diálogo com a tradição grega que, coincidentemente, na elaboração de aulas se recorre também fundamentar um conceito filosófico em um filósofo alemão, francês ou inglês, isto é, em um europeu. Por conseguinte, argumenta-se sobre o fazer filosófico como uma expressão grega e europeia, e a definição de uma filosofia ocidental-europeia seria uma tautologia:

A palavra *philosophia* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a *philosophia* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A batida expressão ‘filosofia ocidental-europeia’

é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a ‘filosofia’ é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (HEIDEGGER, 1979, p. 212, grifos do autor).

Essa passagem tenta justificar o motivo da filosofia ser greco-europeia, de tal modo que o estranhamento em expressar uma filosofia fora desse lugar, por exemplo, uma filosofia africana, surge àquele pesquisador ou pesquisadora que corrobora com a ideia de filosofia enquanto uma produção europeia. Assim, a impossibilidade de indicar a existência de uma filosofia africana não impede somente de pensar uma filosofia que tenha suas raízes nesse continente, ou seja, que há um modo de interpretar os conceitos diferentes do europeu, mas na medida em que a filosofia é uma atividade humana, dizer que há certos humanos que não filosofam é defini-los como privados da própria humanidade. Dessa forma, Ramose argumenta o seguinte:

Afirmamos que não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros (RAMOSE, 2011, p. 14).

Diante dessa situação é que se pretende nesse artigo expor de que maneira a *invisibilidade* da filosofia africana manifesta-se no discurso acadêmico brasileiro. Principalmente, porque se entende que problematizar a *invisibilidade* não diz respeito à produção de uma filosofia nacional, mas no fundo, está em jogo o modo afro-brasileiro de pensar, que permite construir princípios e possibilidades para os acontecimentos próximos a nossa própria história. Com isso, o artigo iniciará explicando como a discriminação aos africanos possui um discurso na filosofia europeia de modo que na importância de um filósofo, por exemplo, Heidegger, para a filosofia contemporânea, contém nessa filosofia um questionamento e afirmação sobre a ausência de humanidade a certo grupo humano: os cafres. Para contrapor tal racismo, o artigo descreverá dois temas da filosofia africana, a problematização da identidade de uma filosofia africana e a crítica à etnofilosofia.

A partir de tais reflexões, o artigo apontará para alguns aspectos que caracterizam a invisibilidade do pensamento africano no discurso acadêmico brasileiro. Enfocando em uma das características sobre a ideia de que a filosofia no Brasil necessita de subserviência a um modelo e a sua reprodução ainda continua por meio de comentários e não de uma filosofia com aspectos brasileiros.

2 – Heidegger e os cafres: a normatividade da história

Martin Heidegger foi um filósofo alemão do século XX de enorme influência em vários pensadores e em diferentes áreas das ciências humanas. Tal influência foi motivada em grande parte pelas teses apresentadas no livro *Ser e tempo* (2012) que tem como eixo principal a pergunta: qual o sentido do *ser*? Tal questionamento mostrava-se necessário para Heidegger porque a palavra *ser* na tradição filosófica caiu em uma série de pré-conceitos: i) universalidade, isto é, o *ser* consiste no conceito mais universal de todos podendo apresentar-se em diferentes modos; ii) indefinibilidade, que decorrente da universalidade o *ser* não teria uma definição fixa, podendo dessa forma ser definido, ou não, de maneiras diversas; iii) evidência, ou seja, fazemos uso do conceito de *ser* e o compreendemos sem necessitar de uma investigação precisa sobre o conceito (HEIDEGGER, 2012, p. 35-39). E precisamente por causa dessa ausência de investigação que Heidegger estabelece o questionamento sobre o sentido do *ser* como principal tema em *Ser e Tempo* e, por consequência, radica esse livro como um clássico filosófico:

Para compreendermos a importância de *Ser e Tempo* na história da Filosofia e, ainda, a consciência que Heidegger tinha dessa importância, poderíamos usar, sem temor, a palavra ecumenismo [...]. Todos os grandes autores foram convocados para um reexame da questão do ser, a começar por Platão. É assim que o ecumenismo heideggeriano revela independência em relação a respostas de autores clássicos, mas, ao mesmo tempo, os convida, mediante uma reinterpretação, para um novo modo de pensar a questão do sentido do ser (STEIN, 2011, p. 47).

Com essa proposta, como cita alguns comentadores (STEIN, 2011), a importância desse livro já era enorme antes mesmo de ser publicado e com sua publicação apenas confirmou o autor como um dos maiores pensadores do século XX. A singularidade das teses heideggerianas em grande parte consolidou-se devido muitos interlocutores enfocarem mais no aspecto existencial de um ente, que Heidegger privilegiou na sua investigação, o *Dasein*. Esse enfoque decorre pelo fato de que o *Dasein* afirma o ser humano como um ente situado, primordialmente, no mundo. Partindo dessa condição originária, a constituição de pessoa, de indivíduo, de ser social ou de sujeito seria subsequente ao *Dasein*:

Segundo Heidegger, é preciso mostrar que o ser do *Dasein* é totalmente diferente daquele dos outros entes. Se a constituição do *Dasein* é completamente distinta da constituição dos outros entes, então é possível encontrar nele mesmo o acontecer transcendental (STEIN, 2011, p. 65).

Além disso, uma das características desse ente é que *ele* é um ser histórico, ou seja, “o *Dasein* tem cada vez sua ‘história’ e pode tê-la porque o ser desse ente é constituído pela historicidade” (HEIDEGGER, 2012, p. 1035), pois “O *Dasein* ‘é’ seu passado no modo do *seu ser*, o qual, para dizer rudemente, ‘se gesta’ (*geschiet*) cada vez a partir de seu futuro” (HEIDEGGER, 2012, p. 81, grifos do autor).

Diante desse caráter inovador presente em sua obra, a filiação de Heidegger ao partido nacional-socialista de Hitler em 1933 e, na mesma época assumindo um cargo de reitor na universidade de Freiburg, não impediu de que sua filosofia tivesse uma enorme influência em diversas teorias¹. Porém, nesse período conturbado, uma preleção importante para esse artigo diz

¹ “Nos anos 1930 encontramos Sartre trabalhando *O ser e o nada* sob o impacto direto de *Ser e tempo*. Jean Beaufret foi o elo e o intérprete principal de Heidegger depois da segunda Guerra, na França. E, desde então, a presença da Filosofia heideggeriana tornou-se tão forte naquele país que foi por meio dela que se retornou a Husserl. A. Camus, G. Marcel, M. M.-Ponty são autores que trabalharam sob a influência de Heidegger. Filósofos pós-modernos, como M. Foucault, J. Derrida, J.-F. Lyotard, G. Vattimo e P. Sloterdijk recorrem a Heidegger, sobretudo na sua crítica à subjetividade e ao iluminismo” (STEIN, 2011, p. 42).

respeito à primeira ministrada por Heidegger após a renúncia ao reitorado em 1934: *Lógica – a pergunta pela essência da linguagem*. Essa preleção tinha outro título: *O estado e a ciência*, mas Heidegger a reformulou com intuito de apresentar a Lógica não como uma propedêutica na formulação de juízos, e sim como questionadora da própria linguagem. Diante disso, Heidegger expôs que a construção de um povo a partir de teses biológicas não consistiria em um caráter real de um povo, pois este se forma por meio da linguagem. Contudo, mesmo com essa advertência Heidegger não escapou de expressar um tipo de racismo, no sentido de avaliar um grupo humanidade a partir de uma ausência normativa, no caso, a história:

nomeadamente que a história é aquilo que distingue o ser dos humanos. Por outro lado, poder-se-ia objetar que há humanos e grupos humanos (negros, como por exemplo, *os cafres*) que não têm história, dos quais nós dizemos que são a-históricos. Mas, por outro lado, a vida da fauna e da flora tem uma história de milhares de anos e cheia de peripécias. Os fósseis dão um testemunho instrutivo acerca disso. Não apenas a vida, sob a qual nós compreendemos os animais e as plantas, mas também toda a terra tem a sua história [...] Por conseguinte, há história também fora do âmbito do homem, por outro lado ela pode faltar no seio do âmbito humano, *como entre os negros*. Com isso, *a história não seria nenhuma determinação distintiva do ser humano* (HEIDEGGER, 2008, p. 141, grifos nossos).

Antes de analisar as implicações dessa passagem, é fortuito explicar quem seriam os cafres. Primeiramente, o termo “cafre” foi usado historicamente em correspondência aos povos nativos da África austral, contudo tal palavra foi adquirindo conotações racistas e ofensivas durante o período colonial (principalmente na África do Sul) e, originalmente, cafres seriam aqueles povos africanos não-muçulmanos o que os indicariam como infiéis. Nesse caminho, utilizar essa palavra não corresponde a uma ignorância de Heidegger frente ao seu significado, mas somente intensifica o propósito do autor em avaliar quem, ou o quê, possuiria a designação de histórico. O mais impactante é que os estudiosos da filoso-

fia heideggeriana não cita essa passagem, exceto em momentos breves². Facilmente entende-se que essa ausência de incômodo é consequência de uma consciência geral que a África é um país que não possui capacidade de abstração e é permeada por um senso não-crítico, além do que as populações africanas estariam em um estágio anterior a civilização, como se lê na *Filosofia da história* de Hegel:

A África não é parte histórica do mundo. Não têm movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isso dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL, 2001, p. 111).

Apesar de tal afirmação hegeliana aproximar da passagem destacada na preleção de Heidegger, em compensação, muitos comentadores indicam a impossibilidade de deduzir do pensamento heideggeriano qualquer argumento favorável a teorias eugenistas, porque “o *Dasein* não possui aqui nenhuma corporeidade originária e não pode consequentemente ser pensado a partir de algum primado genético específico” (CASANOVA, 2009, p. 151). Porém, na leitura destacada sobre os cafres, apreende-se que há uma exclusão propiciada pelo elemento histórico que Bernasconi (2010, p. 61, grifos nossos) adverte: “esta maneira de pensar sobre ‘o povo’ diferencia Heidegger de alguns dos teóricos biologicamente raciais do seu tempo, mas não há nada de inocente sobre o julgamento que *apenas os povos históricos são verdadeiramente um povo*”.

Por isso, para um melhor entendimento dessa problemática, é necessário investigar a descrição que Heidegger apresenta sobre os dois modos da história

² Essa passagem intriga ainda mais porque grande parte dos leitores e comentadores da obra do Heidegger não atentou suficientemente para implicações dessa passagem. Tanto que em um levantamento bibliográfico sobre a citação dos cafres como grupos humanos ausente de história, foi encontrada apenas em Bernasconi (2010), Sonia Sikka (2003), Osongo-Lokadi (2006) e Faye (2012). Porém, vale destacar o trabalho de Osongo-Lokadi: *Heidegger et l’afrique: reception et paradoxe d’un dialogue monologique*, que realiza uma análise da compreensão heideggeriana acerca dos africanos.

manifestar-se: a história natural e a história como ingresso no futuro. O primeiro tipo diz respeito a um suceder do tempo em que os fatos são assinalados para que entrem no passado e “aí é indiferente em que domínio de fatos esta sucessão ocorre” (HEIDEGGER, 2008b, p. 142). Com isso, vale destacar que para interpretar a história como natural, o autor interroga se as plantas ou animais contêm uma história e na resposta acerca da história às plantas ou aos animais, Heidegger indica a pertença do povo cafre à história natural, isto pelo fato de eles estarem próximos dos animais: “contudo, eles [os cafres] têm tanta história quanto os macacos e os pássaros” (HEIDEGGER, 2008b, p. 143) e, em consequência, afirmar que “mas nem toda e qualquer coisa que passa e pertence ao passado entrará na história” (HEIDEGGER, 2008b, p. 143).

Contudo, de acordo com Heidegger, a possibilidade de um povo a-histórico entrar na história só é passível de ocorrer quando isso corresponder a um ingresso não no passado, mas no futuro (este seria o segundo tipo dos dois modos em que a história pode se manifestar). O interessante é que essa possibilidade, ao que parece, ocorre por meio da eliminação da história (futuro): “um povo entra na história (passado), na medida em que ele é eliminado da história (futuro)” (HEIDEGGER, 2008b, p. 144). Assim, se a entrada na história, no caso exemplificado os cafres, deve-se pela eliminação da história (futuro), então é provável dizer que qualquer povo ausente de proximidade aparente com o “nós” só tem a eliminação como possibilidade para entrar em uma história. Dessa maneira, parte das problematizações de Heidegger sobre a história como elemento distintivo do humano tem relação com a instauração de um povo em conformidade a um de seus conceitos capitais: o acontecimento apropriativo (*Ereignis*), pois em contraste com aquela caracterizada pelo natural, a história como ingresso no futuro escapa de um encadeamento factual dos entes no mundo. Assim, “os povos não entram na história como se ela fosse um espaço pronto no qual encontram refúgio, [...] mas ‘fazer história’ significa: *criar primeiro o espaço e o solo*” (HEIDEGGER, 2008b, p. 145, grifos do autor).

Perante essas observações, como se pode acompanhar, por mais que Heidegger tenha uma apresentação de que o não-histórico só é possível àqueles entes que têm na sua constituição o histórico (no caso, o humano), ainda há uma diferenciação de povos de maneira que os sem história são incluídos pela exclusão. E pelo fato de que a exclusão ainda permanece centrada como uma única perspectiva de compreender os povos a-históricos, ela permite que se discuta essa constituição de um povo histórico a partir

do racismo. Porque, por mais que a questão sobre a raça seja tratada por Heidegger na preleção *Lógica*, no intuito de afastar a formação de povo a partir da ideia de corpo, para Bernasconi o tratamento da ideia de raça em Heidegger deve-se ao fato de que “o racismo e a filosofia ocidental estavam tão intimamente ligados que levou [a Heidegger] pensar diverso sobre o que até então havia chamado de ‘raça’” (BERNASCONI, 2010, p. 49).

Esse pensar diverso pode ser encontrado na preleção *Lógica* em que para questionar a definição de povo como corpo (*Volk as Leib*), Heidegger realiza um jogo semântico entre as palavras *Rassisch* e *Rassige*: “Racial no primeiro sentido não necessita de ser, de modo algum, de raça nobre e pode, antes pelo contrário, ser inteiramente destituído de raça” (HEIDEGGER, 2008, p. 121). Com isso, Franco de Sá (2009, p. 519) comenta que nesse ponto “Heidegger alude aqui a impossibilidade de determinar a essência do homem pela biologia ou pelo modo de ser da vida” e em consequência recusa que raça no termo biológico “tenha, por si só, a possibilidade de conferir algum valor, alguma qualidade relevante ou merecimento” (SÁ, 2009, p. 519). Em contrapartida, Maldonado-Torres (2008) argumenta que o afastamento heideggeriano do racismo biológico do nazi-fascismo não o distancia de outra forma de racismo: o epistêmico. Este está relacionado com a política e a sociedade, que o autor assim define: “O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

Assim, ao formular uma justificativa que determina os cafres como aquele grupo humano ausente de história, Heidegger não distancia da tradição europeia que reproduz(iu) a ideia de que no continente africano há uma humanidade ainda a ser construída. E através disso, há uma falta de atenção à produção filosófica africana. Por isso, antes de explicar como tal ideologia ainda é presente no discurso filosófico brasileiro por meio da invisibilidade, este artigo pretende explicar a importância da filosofia africana para o pensamento humano e depois apresentar que esta é construída por princípios racionais capaz de dialogar com a europeia.

3 – Como se poderá reconhecer a importância da filosofia africana?

A dificuldade em refletir sobre a filosofia africana é primeiramente pelo

questionamento se há uma filosofia africana. Com certeza *não há* da mesma maneira que *não há* uma filosofia europeia, ou seja, uma uniformidade de pensamento no interior de um continente. Mas a pergunta pela existência de tal filosofia consiste em problematizar dois pontos: i) localizar geograficamente uma filosofia sugere-se um saber não restrito a um sistema ou a uma metodologia, mas está em sintonia com a própria formação de povos; ii) atribuir ao continente africano uma filosofia é afirmar uma história construída por si mesmo e em diálogo com outras filosofias.

O primeiro ponto aproxima-se do questionamento sobre uma identidade africana, que é teorizada por diversos pensadores, pela exigência de afirmar-se diante dos *outros*:

É verdade, é claro, que a identidade africana ainda está em processo de formação. Não há uma identidade final que seja africana. Mas, ao mesmo tempo, *existe* uma identidade nascente. E ela tem certo contexto e certo sentido. Porque, quando alguém me encontra, digamos, numa loja de Cambridge, ele indaga: ‘Você é da África?’ O que significa que a África representa alguma coisa para algumas pessoas. Cada um desses rótulos tem um sentido, um preço e uma responsabilidade (ACHEBE *apud* APPIAH, 2010, p. 241, grifo do autor).

Tal significado tem como resultado precisamente a *invisibilidade* que o africano tem no mundo, mas como pode ser *invisibilidade* se há uma visibilidade? Precisamente porque o que está visível, numa análise mais nítida, não é o africano em sua própria constituição, e sim a forma como o *outro* os vê e julga como eles devem ser. Isto significa que a identidade africana é, principalmente para uma sociedade eurocêntrica, reduzida a um estereótipo que contribui para o esclarecimento daquela sociedade e nunca da africana. Esse “paradoxo” é um processo de racismo epistêmico em que se movimenta através de uma legitimação identitária e retira a possibilidade reconhecer a produção “não-ocidental” de conhecimento:

[O racismo epistêmico] opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a pro-

dução de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFUGUEL, 2007, p. 32).

Entretanto, a identidade africana deve ser compreendida não por um modelo correspondente a uma união, mas que reconheça na diversidade e na multiplicidade a constituição da identidade, uma vez que conforme explica Appiah (2010):

Se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que às vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana – equivaleria a ‘dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome’ (APPIAH, 2010, p. 243).

Da questão da identidade surge o segundo ponto: a atribuição de uma filosofia africana. Inicialmente, é necessário elucidar que ela não se manifestou somente contemporaneamente, mas contém consigo uma história que se inicia, até onde se sabe, com o Egito Antigo. A partir disso, produz-se uma tensão por interrogar sobre a própria origem da filosofia, porque há um debate no intuito de apresentar uma origem não grega de tal saber, já que houve uma contribuição egípcia e com o destaque inclusive para o fenótipo negro desta sociedade: “Atribuir falsamente à Grécia os valores de um Egito supostamente branco revela uma profunda contradição, que não é a menos importante prova da origem negra do Egito” (DIOP, 1974, p. 234). Atento a essa discussão, esse artigo problematiza que discursar a filosofia, enquanto não centrada em uma discussão europeia, propiciaria uma reflexão da filosofia extrapolando uma produção localizada, isto é, uma Geofilosofia.³ Tanto mais pelo fato de que entende-se a filosofia como global e nessa “globalização” acarreta uma pluri-versalidade que tem como origem um diálogo entre Europa, África e povos do Oriente.

³ Deleuze e Guattari (2010) executam uma tese que a filosofia possui desenvolvimento não por um caráter histórico dos gregos, mas pela localização geográfica que permitiu a sua elaboração, assim como, posteriormente encontrou o campo necessário para sua permanência na Inglaterra, França e Alemanha. Diante dessa consideração ocorre o surgimento de uma Geofilosofia.

Para ilustrar esse debate, segue-se uma passagem escrita por Theophile Obenga (2004), em que descreve a tarefa da filosofia futura no mundo:

É mero preconceito acreditar que a época filosófica da humanidade comece primeiro entre os gregos no quinto século A.C. Este preconceito implica que outro povo antigo não empreende um pensamento especulativo. (...) O espírito da filosofia Chinesa, filosofia Indiana, filosofia Africana, filosofia Europeia, e filosofia Maia pode diferir enormemente em seu tratamento do assunto, mas filosofia sempre se trata do conhecimento humano, e da elevação da mente. A filosofia futura do mundo deve tomar o cerne relato a grande sistema especulativo de toda humanidade (OBENGA, 2004, p. 31).

Desse modo, a filosofia não está no seu fim, antes com essas atuais discussões questiona-se a geopolítica filosófica, na perspectiva de trazer os conceitos formados a partir da contextualização em que o pensamento atua, enfocando nos meios em que um povo reflete sobre princípios do mundo e, assim, constrói uma série de argumentos explicando o motivo de algo consistir de uma determinada forma e não de outra.

Porém, essa atitude não condiciona em um saber popular, na verdade, inúmeros filósofos africanos contrapõem a sugestão de a filosofia africana ser um etnofilosofia, isto é, uma produção de conceitos permeados pelas máximas populares e invariavelmente situa-se dentro de uma hierarquia que os africanos fazem uma “filosofia popular”, enquanto a filosofia permanece sendo grega e com desenvolvimento na Europa. Diante desses aspectos, o próximo tópico tratará da crítica de Marcien Towa à etnofilosofia.

4 – Marcien Towa: a filosofia africana não é uma etnofilosofia

Se há um momento em que a África teve uma aparente nascença ao universo europeu, com certeza diz respeito à pesquisa etnográfica do missionário belga Placide Temples. Este reuniu as observações feitas ao grupo étnico banto e a partir disso escreveu o que seria denominado como *Filosofia Banto*. Apesar da contribuição realizada pelo missionário, esse estudo etnográfico situou tal filosofia ainda como ausente de protagonismo, isto é, a

filosofia Banto ainda era permeada de noções populares e religiosas afastada de uma construção de princípios tal qual a filosofia tradicional é construída. Com isso, definiu-se a filosofia banto como *etnofilosofia*.

O problema da etnofilosofia é que a sua legitimidade tornou possível não por meio do povo pertencente ao continente africano, mas necessitou da vinda de um europeu para poder apresentar a sua importância. Desse modo, a crítica, por exemplo, do beninense Paul Hountondji (2010) é que por meio da etnofilosofia reforçava a ideia de que os africanos não compreendia que todo o pensamento ancestral seria uma filosofia: “normalmente, os autores partiam do princípio de que os africanos não tinham consciência da sua própria filosofia e que apenas os analistas ocidentais (...) poderiam traçar um quadro sistemático da sua sabedoria” (HOUNTONDI, 2010, p. 133).

Outro crítico à etnofilosofia consiste no filósofo camaronês Marcien Towa (2009). Towa elabora teses filosóficas que tem a proposta de construir uma identidade à filosofia africana de maneira que esta não seja menor em relação à europeia, mas que tenha um diálogo forte e contenha outras perspectivas a questões tradicionais. Por isso, ao referir-se à etnofilosofia, Towa explica que “ela residiu de fato em abraçar indiscriminadamente a civilização ocidental, de tomá-la totalmente como superior a nossa” (TOWA, 2009, p. 39). Quando o sentido principal para Towa em realizar uma filosofia africana seria: “nosso propósito principal deverá ser de alcançar uma crise e uma expressão filosófica de nosso ‘ser-no-mundo’ atual e uma determinação da forma de apoio e de refletir uma direção definida” (TOWA, 2009, p. 35).

“Crise e expressão filosófica” correspondem, dessa maneira, a uma forma de posicionar a própria identidade diante das subjugações que o continente africano sofreu com a colonização europeia. Principalmente através da ideologia que consolida a Europa enquanto engenho da história com o seu ápice na filosofia hegeliana:

O imperialismo ocidental trouxe uma de suas expressões ideológicas mais elaboradas na filosofia hegeliana da história, segundo a qual, a civilização moderna da Europa constitui a síntese universal de todos os valores produzidos para humanidade em curso de sua longa história (TOWA, 2011, p. 338).

Assim, a importância da reflexão africana está em sintonia com os críticos da colonização que a Etnofilosofia não realiza, apesar da intenção de recuperar a “antropologia própria” e a dignidade humana dos africanos (TOWA, 2009). Entre os críticos está o martiniquense Aimé Césaire que formulou o conceito originário de negritude que, para Towa, continha o propósito de reclamar o direito fundamental de independência política, ou seja, “o direito de iniciativa histórica”. Contudo, a dificuldade estaria no fato de que “Esse direito roubado pelo colonizador deve ser oficialmente reconhecido por este último” (TOWA, 2009, p. 36), no interior dessa reflexão, Césaire produz um pensar voltado para a condição do colonizado de maneira que tenta convencê-lo da possibilidade de libertação por meio da luta e quanto ao colonizador resta persuadi-lo para realizar a descolonização.

Todavia, a dificuldade da descolonização diz respeito à legitimação do método filosófico, de tal modo que Towa levanta uma objeção a partir de uma diferença de conceitos entre o que seria o modelo europeu e o que seria o africano. Primeiramente, é preciso ter em mente que o fazer filosófico não consisti num jogo etimológico de palavras, mas uma consideração sobre o mundo em seus princípios e, por consequência, refletir acerca do absoluto: “Filosofia existe. Apresenta-se como umas coleções de obras que se dizem filosóficas. A leitura dessas obras impõe a ideia de que a filosofia é a coragem de pensar o absoluto” (TOWA, 2012, p. 17). E, assim considera como tarefa do filosofar africano contemporâneo:

A história de nosso pensar não deve se propor a exumação de uma filosofia que nos dispensariam de filosofar, mas acima de tudo a determinação do que em nós é subversivo para que seja possível a subversão do mundo e da nossa atual condição no mundo (TOWA, 2009, p. 75).

Precisamente pela subversão é que consiste na maneira de como o pensamento guia-se na perspectiva cosmopolita. Um tipo de subversão diz respeito à origem da filosofia, pois como escrito anteriormente sobre o questionamento da influencia egípcia à filosofia grega, Towa acompanha a crítica sobre a noção de “milagre grego”, por ressaltar o Egito antigo como a irmã mais velha da Grécia antiga e esta tendo em muitos aspectos

reprodução de princípios já alicerçados entre os pensadores egípcios. Com isso, apresentar a filosofia como um discurso muito antes nômade em que as construções teóricas seriam efeitos de uma troca de saberes entre diversos pensadores em suas culturas é decorrente de que o Egito por muito tempo fora tratado pelos pensadores gregos como um estágio para desenvolver suas ideias, por exemplo, é documentado que Pitágoras passou 20 anos no Egito, Demócrito 5 anos e Platão 13 anos.

Outro aspecto situa-se na passagem do mito à filosofia, de acordo com Towa esse afastamento entre mito e filosofia é aparente na medida em que um e outro estão interligados impossibilitando uma autonomia na correlação entre ambos. Principalmente porque a produção de uma filosofia não possui uma distância maior do mito se questionar acerca da condição instintiva aos humanos. Por isso, Towa escreve que “O *homo philosophicus* tem menos direito sobre o *homo mythicus* que ele sobre o animal, porque a lacuna é menos profunda entre a filosofia e o mito do que entre o mito e o instinto” (TOWA, 2009, p. 13).

Levando em conta que o importante dessas considerações não é invalidar uma filosofia, mas questionar sobre o modo de ser filosófico, então se procura não restringir a filosofia em uma disciplina acadêmica, antes ter em mente que se trata de um projeto político em que ser filósofo é dar ao pensamento um espaço de atuação no mundo. Com isso, o mundo não se refere a uma totalidade que viria revelar um discurso harmônico e/ou universal, mas antes que o mundo seria uma série de fragmentos em que o múltiplo se funde no pensar.

5 – O caminho para uma filosofia afro-brasileira

Depois de apresentar alguns aspectos que formaram a ideia de África e como alguns filósofos africanos contradizem tal idealização. Agora se problematizará o caráter da *invisibilidade* da filosofia africana no Brasil por meio dos discursos acadêmicos que ainda permanecem centrados em uma perspectiva europeia.

Com isso, um dos aspectos da *invisibilidade* pertence a uma produção acadêmica reprodutora de uma linguagem eurocêntrica que não problematiza a própria condição. Isso se aproxima do que Frantz Fanon (2008) define enquanto ser-colonizado, ou seja, uma condição de subordinação em que o

colonizado procura afastar-se da própria cultura com a intenção de aproximar-se da pertencente ao colono, ou nas palavras de Fanon, da metrópole:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (FANON, 2008, p. 34).

Um bom exemplo de tal colonização diz respeito a seguinte advertência de Miguel Reale (1961) para a formação de uma filosofia brasileira:

Integrados que estamos nas coordenadas da civilização do Ocidente, como filhos da prodigiosa cultura europeia, dela só podemos nos emancipar como se emancipam os filhos dignos, dignificando e potenciando a herança paterna, cientes e conscientes da nobreza de nossa estirpe espiritual. Não ignoro as contribuições das culturas ameríndia e africana na modelagem da que justamente se considera a maior ‘democracia racial’ do planeta, mas tais influências, mau grado a pretensão de certos ‘africanistas’, não são de molde a afastar-nos das linhas mestras do pensamento oriundo das fontes greco-latinas (REALE, 1961, p. 117).

Assim, conforme descreve o autor, a presença da filosofia brasileira necessita de uma valorização das fontes greco-latinas e, posteriormente, destacar as influências europeias no exercício do filosofar. E seguindo esse posicionamento ocorre o afastamento das possibilidades mais próprias da cultura brasileira, tudo com o sentido de tornar-se europeu. Essa transformação seria algo também destacado por Fanon enquanto busca de reconhecimento daquele carregado de negritude para com os da branquidade:

O negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca (FANON, 2008, p. 188).

Desse modo, a produção de uma filosofia que escape totalmente do modelo europeu seria muito antes uma construção não sistemática de sabe-

res populares, por consequência, se a filosofia brasileira ainda não é capaz de fazer uma filosofia, então resta fazer comentários acerca da europeia:

Certamente, não podemos esquecer o papel da missão francesa na Universidade de São Paulo, o trabalho de Gerard Lebrun, que ocupou a cadeira de Gilles Gaston Granger, o fato de que Foucault estava no Brasil (e não apenas São Paulo), quando escreveu *As palavras e as coisas*, e que ele entrou em debate com o mesmo Lebrun. Embora hoje em dia, a filosofia brasileira é menos amplamente voltada para a Europa, fica-se impressionado com a presença e importância de figuras notáveis na filosofia contemporânea europeia, alemã, francesa e italiana, em particular, Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Gilles Deleuze, Foucault, Toni Negri, Giorgio Agamben, etc... Seria um grande interesse em compreender os ‘usos brasileiros’ desses autores, à luz das questões atuais. Nossa preocupação ao propor esta questão é bem mais modesta (FIGUEIREDO; KIFFER; PUJOL, 2012, p. 1-2).

Assim, a “especificidade” da filosofia brasileira consistiria em uma apropriação de pensadores europeus, entretanto, apropriação que indicaria ainda uma exaltação de um modo de fazer filosofia e impede uma reflexão precisa sobre a história do pensamento brasileiro. Contudo, diante dessa especificidade, exercitar uma filosofia brasileira estaria dentro da proposta desse artigo em tratar o europeu somente como mais um interlocutor, não um normatizador. Para isso, entende-se que o importante seria trabalhar a ancestralidade, já que a possibilidade de construir uma filosofia brasileira invariavelmente circula-se com a entrada da ancestralidade como movimento para criar um pensamento que não necessite de uma legitimidade outrem, mas os próprios pensadores que afirmam o estatuto filosófico de seus textos. Tal posicionamento aproximaria do que Hountodji explica como filosofia africana: “Eu falo de *filosofia africana* como um conjunto de textos: conjunto, precisamente, de textos escritos por africanos e qualificados pelos próprios autores de filósofos” (HOUTONDI, 2013, p. 3, grifos do autor).

Além do que, a discussão da ancestralidade no âmbito filosófico seria não somente transformá-la em conceito, mas inclusive em agir eticamente com o nosso contexto:

Aqui, Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos. Para além do conceito de ancestralidade, ela tornou-se uma categoria capaz de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Portanto, a partir da exposição realizada nesse artigo, tornar visível a filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro não se limita a uma maneira de interromper a produção de um pensamento para privilegiar outro, mas, ao contrário, pensar com a filosofia africana é repensar a condição de colonizado por meio de propor uma autonomia capaz de refletir e dialogar sem necessariamente cair em uma reprodução de saberes.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: A África na filosofia da Cultura*. São Paulo: Contraponto, 2010.

CASANOVA, Marco Antonio. *Compreender Heidegger*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DIOP, Cheikh-Anta. *The African origin of civilization: myth or reality*. Westport: Lawrence Hill, 1974.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAYE, Emmanuel. Ser, história e extermínio na obra de Heidegger. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 613-640, jul./dez. 2012.

FIGUEIREDO, Vinícius; KIFFER, Ana; PUJOL, Stéphane. Comment peut-on être philosophe...au Brésil? *Rue Descartes*, Paris, v. 4, n. 76, p. 1-6. 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, June, 2007.

HEGEL, Friedrich. *The philosophy of history*. Ontario: Kitchener, 2001.

HOUTONDJI, Paul. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 131-144.

_____. *Sur la philosophie africaine: critique de l'ethnophilosophy*. Mankon: Langaa RPCIG, 2013.

HEIDEGGER, Martin. O que é isto: a filosofia? In: _____. *Os pensadores: conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HEIDEGGER, Martin. *Lógica: a pergunta pela essência da linguagem*. Tradução de Helga Hidock Quadrado e Maria Adelaide PACHECO. Lisboa: Calouste Gulbekian, 2008.

_____. *Ser e tempo*. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 337-382.

OSONGO-LUKADI, Antoin. *Heidegger et l'Afrique: reception et paradoxe d'un dialogue monologique*. Paris: L'Hartmann, 2006.

OBENGA, Theophile. Egypt: ancient history of african philosophy. In: WIREDU, Kwasi. *A companion to African philosophy*. Massachusets: Blackwell Publish, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.

REALE, Miguel. A filosofia como autoconsciência de um povo. *Revista da Faculdade de Filosofia do Direito*. São Paulo: Edusp, 1961, p. 104-125.

SIKKA, Sônia. Heidegger and Race. In: BERNASCONI, Robert. *Race and racism in continental philosophy*. Indiana: Indiana University Press, 2003.

STEIN, Ernildo. *Pensar e errar: um ajuste com Heidegger*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2011.

TOWA, Marcien. *Essai sur le problematique philosophique dans l'Afrique actual*. Yaoundé: Editions Clé, 2009.

_____. The idea of a negro-african philosophy. In: _____. *Marcien Towa's african philosophy: Two Texts*. Hdri Publishers, 2012.

Data de registro: 12/03/2013

Data de aceite: 1º/12/2015

NOTAS DE UMA PEDAGOGIA DA SINGULARIDADE¹

Notes for a pedagogy of singularity

Note di una pedagogia della singolarità

*Germano Nogueira Prado**

Resumo: O trabalho procura pensar *uma pedagogia da singularidade*. Ele consta de quatro seções e um adendo. A primeira seção caracteriza o modelo escolar de educação partindo dos conceitos de *transmissão*, *desigualdade* e *controle* e indicando como aí a “universalidade abstrata” do saber não coaduna com uma educação que se quer democrática. A segunda começa com a ideia (comum) de democracia como “governo de todos” e passa pela compreensão do poder nesse regime como de todos e de ninguém (como lugar de qualquer *um*) para chegar à ideia de singularidade. A terceira descreve da singularidade como fundamento e sentido da democracia. A quarta extrai algumas consequências da ideia de singularidade para a educação, opondo simetricamente *comunidade* a transmissão, *igualdade* a desigualdade, *risco* a controle, “universalidade concreta” do pensamento a “universalidade abstrata” do saber. O adendo esboça a aplicação de uma pedagogia da singularidade nos limites da (sala de) aula.

Palavras-chave: Pedagogia. Singularidade. Democracia.

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Colégio Pedro II. *E-mail:* echtnussbaum@yahoo.com.br.

* Devo às minhas aulas no Ensino Médio (em especial no Pedro II) e aos anos de universidade a experiência (de pensamento) no horizonte do qual o presente trabalho, ainda tateante, se tornou possível; e devo ao Círculo de Estudos da Ideia e da Ideologia (CEII) e ao Núcleo Pró-Federação Libertária de Educação (FLE) o pensamento (experimental) em que tal trabalho se enraíza – a ponto de arriscar dizer que, a rigor, trata-se de um trabalho (do) coletivo ou, antes, um trabalho (do/em) comum, como, por sinal, talvez seja qualquer obra que se preze. *Last but not least*, devo a Camila Prado, professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA), a ocasião de (experimentar) pensar um texto em que aquela experiência e este pensamento se articulassem, ao me confiar uma fala na V Semana de Filosofia e seu Ensino da UFCA. *Denken ist Danken*.

Abstract: The work aims to think a *singularity's pedagogy*. It has four sections and one addendum. The first section does a synthetic characterization of the traditional model of education from the concepts of *transmission*, *inequality* and *control*, indicating how the “abstract universality” of knowledge doesn't go with an education that wants to be democratic. The second begins with the (common) idea of democracy as “government of everybody” and pass through the comprehension of the power in a democratic regime as of everybody and nobody (as place of any- and everyone) to arrive at the singularity's idea. The third describes the singularity as ground and sense of democracy. The fourth extracts some consequences from the idea of singularity for the education, opposing *community* to transmission, *equality* to inequality, *risk* to control, “concrete universality” of *thought* to “abstract universality” of knowledge. The addendum sketches the application of singularity's pedagogy in the class(room)'s limits.

Keywords: Pedagogy. Singularity. Democracy.

Sommario: Il lavoro cerca di pensare una pedagogia della singolarità. Esso c'è quattro sezioni ed un'appendice. La prima sezione caratterizza il modello di educazione della scuola partendo dai concetti di trasmissione, disuguaglianza e controllo e indicando come l'“universalità astratta” del sapere presente lì non si accorda con un'educazione che vuol esser democratica. La seconda inizia con l'idea (comune) di democrazia come “governo di tutti” e passando attraverso la comprensione del potere in questo regime come di tutti e di nessuno (come il luogo di qualunque) giunge all'idea di singolarità. La terza descrive la singolarità come fondamento e senso della democrazia. La quarta trae alcune conseguenze dell'idea di singolarità per l'educazione, opponendo simmetricamente comunità a trasmissione, uguaglianza a disuguaglianza, rischio a controllo, “universalità concreta” del pensiero a “universalità astratta” del sapere. L'appendice abbozza un'applicazione di una pedagogia della singolarità nei limiti dell'aula.

Parole chiavi: Pedagogia. Singolarità. Democrazia.

A certa altura do *Banquete* de Platão, Sócrates, convidado a acomodar-se ao lado de Agaton, o poeta por quem e a quem se dá o evento que nomeia o diálogo, diz o seguinte: “Como seria bom, Agaton, se o saber (*sophia*) fluísse do mais pleno ao mais carente quando estamos juntos, à maneira da água que escorre do copo mais cheio ao mais vazio através do fio de lã” (175d).

A hipótese e a imagem presentes nessa passagem ou, antes, uma determinada compreensão desta e daquela sustenta uma concepção comum e corrente de educação. Tal concepção parece ser tão antiga quanto as críticas que a cercam, com maior ou menor razão. Com efeito, visto desde o contexto mais amplo do diálogo e da obra de Platão, a fala de Sócrates pode muito bem ser incluída como um episódio da crítica (platônica) a essa imagem da educação, ao menos na medida em que o “se” que a encabeça parece conter um “mas (infelizmente?) não é assim”.²

Aqui, mais do que acrescentar outra crítica a essa longa série, meu propósito é me servir (1) de uma breve caracterização – antes, de uma breve caricatura³ – desse modelo de educação e (2) de sua crítica a partir d(e um)a ideia de democracia, para então (4) tratar de dois ou três aspectos do que poderia ser chamado de uma *pedagogia da singularidade*.

² Vide o discurso de Diotima no *Banquete* (201d ss.) e o livro VII da *República* (a educação como recondução do sentido do olhar, o que supõe uma revolução (no sentido astronômico, mas não só) da alma, sob os auspícios (ou não?) de um guia (518d ss.).

³ Caricatura não é entendida aqui como mera deturpação, mas sim de acordo com a teoria gilvânica (i.e., exposta pelo prof. Gilvan Fogel em suas aulas), a partir d’*O riso*, de Bergson. Segundo essa teoria, por caricatura entende-se a ideia de uma descrição que procura seguir o exemplo do caricaturista, que não inventa ou deforma, mas se limita a desenvolver, para torná-lo(s) nítido(s) e visível(eis), o(s) traço(s) que só não foi (foram) exagerado(s) por Deus por conta da intervenção de um anjo bom. Não obstante, esses traços ficam ali insinuados na coisa, à espera do caricaturista, esse “anjo mal” que é capaz de ver e tornar visível esses traços. Numa boa caricatura, o resultado é um desenho que revela algo de muito próprio à coisa, sendo mais parecido com esta do que grande parte das fotografias. Nas palavras de Bergson: “A caricatura, que tem algo de diabólico, ressalta o demônio que venceu o anjo. Trata-se sem dúvida de uma arte que exagera, e, no entanto, definimo-la muito mal ao lhe atribuímos por objetivo uma exageração, porque existem caricaturas mais verossímeis que retratos, caricaturas que mal se percebem, e inversamente podemos exagerar ao extremo sem obter um verdadeiro efeito de caricatura. Para parecer cômico, é preciso que o exagero não pareça ser o objetivo, mas simples meio de que se vale o desenhista para tornar manifestas aos nossos olhos as contorções que ele percebe se insinuarem na natureza” (BERGSON, 1983, p. 22).

Para isso, será preciso, antes, (3) trocar três ou quatro palavras sobre a noção mesma de singularidade.

1. Em linhas bem gerais, é possível caracterizar (ou “caricatur(iz)ar”) o modelo comum e corrente de educação a partir de três noções: desigualdade, transmissão, controle. De fato, o ponto de partida da situação didática básica parece ser a suposição de uma desigualdade entre os dois polos que a compõem: o professor e o aluno. O professor é representado como aquele que detém um determinado saber e o aluno, como o que não o detém. É essa desigualdade de saberes que fundaria (e/ou justificaria), em primeiro lugar, a relação entre os dois.

Mas não só. Pois é preciso, ainda, se não a vontade, a necessidade, da parte do professor, de *transmitir* esse saber a quem não tem – assim como, da parte do aluno, a necessidade, se não a vontade, de receber isso que lhe é transmitido. Ao lado da desigualdade e fundado sobre ela, está a relação de *transmissão* do saber.

O vetor dessa relação vai primordialmente do professor ao aluno. Com efeito, trata-se de comunicar o conteúdo do que tem ao que não tem – como a água no fio de Sócrates. Mas há aqui uma diferença fundamental: o vaso que comunica o líquido pelo fio o perde para o outro vaso, no ato mesmo da comunicação; já o professor não se esvazia do saber quando o verte ao aluno. Há quem diga que, nesse último caso, se dá até mesmo o inverso: quanto mais saber um mestre comunica (ou quanto mais vezes comunica o sabido) mais ele o tem (ou mais seguro ele é do que tem).

Assim, não obstante se funde na desigualdade, a transmissão é uma relação que vai no sentido inverso daquela. Pois trata-se de, pela comunicação de conteúdos, ou bem mitigar a desigualdade (o que se daria no chamado “nível básico do ensino”) ou bem extingui-la (o que aconteceria no (sintomaticamente) denominado “Ensino Superior”). Neste último caso, o aluno, se não vem a ser ele mesmo professor, alcança o mesmo nível deste em termos de conteúdo de ser – como vasos comunicantes cujo nível de líquido se equivale.

Fundada na desigualdade (de saberes) e na transmissão (de conteúdos), aparece uma terceira característica da pedagogia predominante: o *controle*. Trata-se de um conjunto de procedimentos que visa assegurar a transmissão do saber. Nisso, assegura-se também a manutenção, no interior do processo de ensino-aprendizagem, da desigualdade.

O controle se manifesta em uma série de protocolos didáticos e institucionais, que predefinem e/ou orientam a função e o lugar do professor e do aluno. Ao professor, cabe transmitir o conteúdo. Do ponto de vista didático, isso significa que ele pode usar uma série de métodos para fins de transmissão de conteúdos: a aula expositiva (com auxílio do velho “cuspe-e-giz” ou de tecnologias mais avançadas (lousas interativas, data show, etc.)), as dinâmicas, os debates, os estudos dirigidos e trabalhos em grupo, os seminários, etc. Ao longo de todo esse processo ou, como é mais comum, ao final deste ou de uma etapa dele, é efetivada a avaliação do resultado nos alunos, em geral através de trabalhos e provas. Trata-se de calcular, de traduzir em números – ou em não menos uniformizantes e hierarquizantes “conceitos” – a eficácia (ou não) da transmissão e, se for o caso, eliminar os ruídos que impediram que ela fosse feita a contento. Tais ruídos costumam ser localizados no aluno (em alguma “incapacidade” eventual ou inerente), embora não seja (mais) tão raro localizá-lo no método de transmissão do professor ou na relação mesma professor-aluno – tanto é assim que muitas escolas e faculdades fazem avaliações no sentido inverso: o professor e a aula são avaliados pelo aluno.

Em todo o processo didático-pedagógico de transmissão e verificação (da transmissão) de conteúdos, os elementos institucionais de controle da escola se fazem presentes. Reproduzindo o que seria a estrutura do saber (científico), a escola o divide em disciplinas e atribui a cada uma o tempo que corresponderia ao seu “valor formativo”, medido em função de sua capacidade (presumida) de produzir um “cidadão consciente” e/ou, o que é mais comum e cada vez se tem menos vergonha de confessar, um aluno “preparado para o vestibular” (no nível médio) ou um produto pronto para atender às necessidades do mercado de trabalho (nos níveis básico e superior) ou, o que em parte quer dizer o mesmo, o corpo dócil, economicamente rentável e politicamente domado.⁴⁵

Para cada disciplina, estabelece-se na medida do possível um conteúdo idêntico a ser transmitido em quantidade idêntica para cada uma das séries nas quais os alunos são divididos, de acordo com a idade e o histórico escolar. Este último registra não só quantidade de conteúdo acumulado, medido pelo

⁴ FOUCAULT, 1987, p. 117 ss.

⁵ FOUCAULT, 2011, p. 105 ss.

resultado das avaliações (determinando, assim, se o indivíduo tem ou não o acúmulo requerido por uma determinada posição na hierarquia escolar), mas também os antecedentes em termos de “ruídos de transmissão” (frequência na escola, desvios de comportamento, dificuldades de aprendizagem, doenças “cognitivas” em geral), interpretados e registrados não só por professores, mas por outros profissionais da instituição escolar: inspetores, diretores, psicólogos.

Ao lado do registro do histórico de rendimento e comportamento do aluno, estão outros dispositivos de controle: os horários comuns e o controle de entrada e saída; as salas idênticas e com uma disposição padrão, sublinhando os lugares de professor e de alunos; a constante vigilância de inspetores, ao vivo ou por câmeras; a identidade externa dos uniformes; as exclusões de sala por “mau comportamento”, as suspensões, as conversas com psicólogos, etc. Em linhas bem gerais, tudo isso está ordenado à eficácia da transmissão de conteúdos ligada, como vimos, à produção de um determinado tipo de indivíduo, dócil e rentável.

Implícito nesse modelo de educação está uma determinada ideia de saber. O saber seria algo de universal ou, antes, de universalmente transmissível. Colada a essa universalidade, estaria a ideia de que o saber é idêntico para todos e, nessa medida, impessoal. Assim, as peculiaridades de cada um são antes obstáculos que auxílios para a transmissão e (re)produção do saber: cabe considerá-las tão só em função da identificação homogênea pelo saber universal. Tais obstáculos costumam ser considerados ou bem contingentes e superáveis (como condições socioeconômicas, entrada tardia na escola ou mesmo determinados graus de *déficit* de atenção) ou bem (quase que) necessários e irremediáveis (deficiências mentais, incapacidades presumidas, etc.). Assim, a desigualdade *quantitativa* de conteúdos (e, não raro, a desigualdade presumida de capacidade) convive com a identidade *qualitativa* do saber. A esta universalidade que desconsidera o pessoal ou, antes, o *singular*, chamaremos de *universalidade abstrata*.

A aposta aqui é simples: para dizer o mínimo, o modelo de educação cuja caracterização – ou a caricatura – acabamos de esboçar não é suficiente para uma educação que se quer autenticamente democrático e, nisso, emancipatória. Tentarei mostrar em que sentido partindo d(e uma cert)a ideia comum de democracia.

2. De acordo com a visão comum, a democracia é o “governo/poder do povo” e, como somos todos povo, é o governo/poder de todos. A história nos mostra que é perigoso compreender “povo” como um todo homogêneo e a ser conduzido por um porta-voz da sua vontade única. A emergência de regimes totalitários no século XX mostrou que isso leva à tentativa de eliminação violenta de quem aquela vontade não compreende como (devendo ser) parte do todo – os outros ou as (ditas) “minorias” (judeus, deficientes, ciganos, etc.). Por outro lado, as lutas por direitos promovidas por esses outros, esses diferentes – negros, mulheres, homossexuais etc. – contra a hegemonia de certa identidade dominante e normativa – para muitos, o homem adulto heterossexual branco (cristão ocidental) – mostraram ainda mais claramente o quanto há de violento também em sociedades (autoproclamadas) democráticas: o quanto o todo forja uma identidade que esmaga o que, em relação a esta, se mostra diferente – e o faz, sobretudo, pela privação de direitos. Nesse sentido, a luta dessas “minorias” (e deixemos de lado o quanto pode haver de discurso da identidade hegemônica nessa expressão) se estruturou, em linhas gerais, na constituição de identidades contra-hegemônicas (movimento feminista, movimento negro, movimento GLBTT) que reivindicavam a ampliação e efetivação de direitos. A esse quadro, pode-se acrescentar ainda a luta por direitos sociais e pela justiça social, que visa à inclusão daqueles que estão separados dos que são “mais iguais que os outros” por outras barreiras de diferenciação – a desigualdade social (a essa altura, à identidade de “homem branco, etc.”, deveríamos acrescentar algo como “capitalista” ou “de classe média” ou “burguês” ou...).

Assim, algo fundamental vem à tona nessas lutas: o fato de que aquele “todos” da democracia é composto por inúmeras diferenças e desigualdades. E se, por um lado, é desejável que estas, as desigualdades, sejam eliminadas, sejam elas de direitos ou desigualdades socioeconômicas – é verdade que, por outro lado, a eliminação das desigualdades está a serviço justamente da promoção das ou, ao menos, do dar espaço àquelas diferenças (de sexo, de cor, de gênero, de orientação sexual, de culto, de cultura). Assim, se a democracia é mesmo o governo de todos, são esses os “todos” que, igualmente, mas em sua diferença,⁶ tem que ter voz no diálogo que ela é.

⁶ BAKUNIN, s.d. p.27.

Mais, ainda: se é verdade que a (auto-)afirmação dos diferentes enquanto diferentes é estruturada como contra-*identidade*, e mesmo que este tipo de afirmação seja estrategicamente fundamental para a luta contra uma identidade hegemônica, talvez seja preciso cumprir mais um passo para além da lógica de identidade e diferença (ao menos no que se refere à diferença que se define por uma identidade constituída). E esse passo é justo o de uma “política da singularidade”, no âmbito da qual faz sentido uma pedagogia da singularidade, isto é: a ideia de que, radicalmente compreendida e exercida, a democracia “serve para” criar o âmbito ou os âmbitos em que a vida de todos e de cada uma possa se realizar livremente em sua singularidade.

Nesse sentido, a ideia de democracia levaria à ideia de singularidade. Vejamos esta última ideia mais de perto.

3. O tratamento da singularidade aqui só pode ser sumário. A singularidade é o fundamento da democracia justamente porque aquilo em que *todos* (nós) nos encontramos é justamente a singularidade. Todos e cada um de nós é singular ou, antes, vive singularmente. Pois “singularidade” é uma propriedade não (primordialmente) de indivíduos, mas da vida ou, antes, dos âmbitos em que se dá vida: uma comunidade, um grupo de amigas, uma conversa, uma sala de aula, bem como nesse conjunto de relações consigo, com o próximo e com o diverso que cada um chama de “minha vida”. Como fundamento da democracia e da vida de todos e de cada uma (a rigor, fundamento da democracia *porque* fundamento da vida de todos e cada um), a singularidade é o *passado* da democracia, na medida em que ela é aquilo que, em sua ideia, a democracia sempre já pressupõe para vir a ser (o que é).

Mas, ao mesmo tempo, a singularidade é o sentido da democracia e, nessa medida, o seu futuro. Pois ser singular é o poder ser de múltiplas maneiras de cada um, de cada âmbito em que se dá vida. Esse caráter de possibilidade é o que dá a dimensão de impossível fechamento (pleno) da vida enquanto tal e, assim, sua dimensão de “eterno” porvir. Em correspondência a isso, a democracia é ela mesma sempre porvir: nunca está acabada; é sempre, como a vida mesma pela qual ela se rege, uma *tarefa*, algo por cujos sentidos a cada vez *respondemos*, ainda que não esteja sempre (se é que está alguma vez) sujeita, como tal, à “vontade” de alguém. Os discursos que preferem “construção da democracia” e/ou “democratização” ao substantivo “democracia” talvez vislumbrem algo dessa dimensão.

Mesmo na nossa “democracia racionada”, para me apropriar de uma expressão de Marighella,⁷ talvez um sinal do caráter de abertura de uma democracia enraizada na singularidade possa ser visto no fato de que, ao menos quanto ao princípio, o poder é um lugar (de representação) *aberto*, vazio, que é de todos e de cada um, mas de ninguém desde sempre e sempre determinado (em contraste com a monarquia, por exemplo) – bem como na constatação, solidária a esta, de que um dos problemas está justo no fato de que tal princípio não tem efetividade: nas diversas sociedades, costumam ser bem determinadas as características que identificam o campo dos possíveis “representantes” de todos, à diferença dos que não podem sê-lo. E talvez o que a tão falada “crise da representação” que veio à tona nas ruas do Brasil e do mundo nos últimos tempos⁸ indique com clareza é que o problema não está no campo dos representantes, que deveria ser mudado, reestruturado e/ou ampliado, mas no conceito mesmo de representação, na diferença (na desigualdade?) que este instaura e/ou pressupõe no “todos” que perfaz a democracia enquanto tal, isto é, em sua ideia. Daí uma democracia direta poder ser, com pleno direito, uma democracia *radical*, porque fincada na raiz mesma da democracia: o fato de todos sermos igualmente (sob a condição de) singulares. Seja como for, o caráter aberto da democracia, que provém do singular e caminha para esta, o seu caráter de tarefa indica que, a rigor, ela nunca acaba de ser inventada.

A singularidade é, pois, passado e futuro, fundamento e sentido da democracia como tal, pois (1) singular é o que todos somos e cada uma de nós é e a ideia de democracia é a do poder (a possibilidade e o governo) de todos (e de cada uma); (2) a singular é aberto e a democracia enquanto tal é o cuidado para que o político seja o espaço do aberto, “para todos e para ninguém (determinado)”.

⁷ SECCO, 2013.

⁸ Os exemplos são abundantes: a recusa da presença de emblemas de partidos nas manifestações de 2013; o surgimento e a expansão, no bojo destas, dos mais diversos coletivos e assembleias horizontais e autogestionários; a greve dos garis e dos rodoviários no Rio de Janeiro, construídas à revelia dos sindicatos e contra a peleguice destes; a enorme abstenção nas eleições europeias de 2014, etc. E em tudo isso, a incapacidade da política partidária de produzir um emblema que “represente” as ruas, que “canalize” as suas demandas.

Assim, caso se queira uma educação para a democracia (e a emancipação), essa educação deve levar em conta a singularidade. É nesse horizonte que falamos, aqui, de uma pedagogia da singularidade. Vejamos mais de perto o que isso pode significar.

4. A singularidade é o que, em sua efetivação, *pode* tornar cada âmbito da vida absolutamente diferente de um outro, sem que com isso este se estabeleça enquanto identidade estanque e definida desde sempre e sempre. Mas embora o sentido em que cada uma (grupo ou pessoa) é singular é a cada vez um assunto próprio e de certo modo “inefável” do um em questão, o fato mesmo da singularidade pertence a todos. Nessa medida, isto é, enquanto “princípio” da efetivação de todos e de cada uma, o ser singular é o que nos faz – e a cada âmbito da vida – *iguais* uns aos outros, sem que para isso tenhamos que compartilhar uma identidade estrutura nesse ou naquele predicado. À diferença do modelo corrente, fundado na desigualdade ligada a uma possível identidade quantitativa de conteúdos, uma pedagogia fundada na singularidade se basearia no *princípio da igualdade*.⁹

Não se trataria, assim, de fazer convergir, pela transmissão de saber, dois a princípio desiguais a um mesmo nível de conteúdo. Os (pelo menos) dois que, a princípio, estão em jogo na aprendizagem são igualmente singulares; podem partir, assim, não do que os separa, mas do que lhes é *comum* – que é não só a singularidade de cada pessoa, mas, antes, a relação mesma, singular, de educação. Ao partir da relação singular que compartilham, por cuja tarefa (de constituição) responde quem vive essa relação, temos a “relação ensino-aprendizagem” compreendida não mais como transmissão, mas como (a pressuposição de e a criação de) uma *comunidade*.

Como comunidade *singular* fundada pelo princípio da igualdade de *singulares*, a educação – ou, antes, o aprender – pode ser a cada vez diverso e, em todo caso, estará a cada vez exposto à tarefa de responder por e, nessa medida, decidir o seu sentido. Assim, são múltiplas e sempre imprevisíveis (e em última instância incompreensíveis¹⁰) as possibilidades de constitui-

⁹ Sobre a igualdade como princípio, como pressuposto, e não como resultado da educação (RANCIÈRE, 2002, p. 10 ss).

¹⁰ Ao menos enquanto a compreensão tem a ver com *predicação*. Talvez o discurso próprio à singularidade – ou um deles – seja não o predicativo, mas o *narrativo*. Ver abaixo, notas 11 e 12.

ção “concreta” do aprender. A tais possibilidades, a tal singularidade são possíveis, claro, múltiplas identidades e diferenças – mas ela(s) não se reduz(em) a estas. A singularidade se define justamente por ser o que escapa à definição e, assim, é puro possível. O seu signo talvez seja justo o *poder* de surpreender – o que é também a possibilidade de *não* surpreender (o que, dependendo do que se espera, pode ser ainda mais surpreendente...).

Assim, protocolos, métodos, procedimentos, instituições¹¹ que pressupõem a constituição de diferenças (hierárquicas, funcionais, etc.) por meio de identidades fixas, fundadas em predicacões abstratas e definitivas (o aluno é isso e faz isso e isso; o professor é aquilo e faz aquilo outro; o conteúdo é x, y, z) e em cálculos, enfim, tudo que compõe o *controle* do processo de transmissão de conteúdos entre desiguais tende, se não a trabalhar contra a singularidade, ao menos a se mostrar incapaz de levá-la em conta senão “negativamente”, como obstáculo a ser eliminado. A esse respeito, o mínimo se pode dizer da singularidade é que ela – para falar com Badiou – *se subtrai e/ou atravessa* diagonalmente os controles, crescendo nos seus interstícios como uma flor no asfalto. Isso quando não se rebela e subverte desde dentro os mecanismos de segurança, seja como sintoma nas pequenas rebeliões mais ou menos conscientes de professores ou, mais comumente, de alunos (os “desvios de comportamento” ou mesmo os “déficits de atenção”, por ex.), seja como reivindicação explícita de liberdade. De um jeito ou de outro, uma pedagogia que se queira da singularidade não se conforma ao e com uma pedagogia do controle e da segurança; ao responder, a cada vez, pela tarefa de decidir o que é aprender, ela é uma *pedagogia do risco*¹² – “risco” cujo outro nome, o nome filosófico, é *pensamento*.

Como o mais comum e o que nos faz iguais ou nos perfaz igualmente (não obstante a e através da possível diferença absoluta); como o que nos faz “todos”, a singularidade é *universal*. Vimos que o saber também é universal,

¹¹ Creio que um dos grandes problemas de uma pedagogia (e de uma política) da singularidade é: como instituir isso? É possível produzir protocolos organizativos práticos a partir de algo que, por definição, escapa à predicacão? Se toda predicacão supõe abstracão e se toda instituição supõe predicacão, o ponto é: é possível uma instituição sem abstracão? Uma instituição cujo princípio, em última instância, nega ela mesma? Uma instituição, pois, cujo princípio a sabota enquanto instituição – cujo princípio é, pois, a autossabotagem?

¹² GALLO, 1995.

e o é na medida em que é impessoal, em que é constituído de juízos que definem e determinam conteúdos precisamente na medida em que *abstraem* do que é singular. Ora, na singularidade está em jogo justo o que há de mais “pessoal e intransferível”, aquilo de que nenhum de nós pode passar sem, de que não se pode, existencialmente, em última instância, abstrair. Assim, a singularidade, por definição, jamais pode ser definida por nenhum predicado (específico, cabal). Mas ela tampouco é o Deus da teologia negativa, a quem pensamos pela negação de predicados. Ela não refuta os predicados, mas tampouco se reduz a eles; ela os atravessa e se subtrai a eles. Nesse sentido preciso, a singularidade é *indiferente* aos predicados a que, não obstante, ela (“generosamente”) dá lugar.¹³

¹³ Essa generosidade indiferente ou essa indiferença generosa, aberta está propriamente expressa no “Madrigal Melancólico”, de Manuel Bandeira, que bem poderia figurar entre as figuras da singularidade qualquer recolhidas por Agamben em *A comunidade que vem*, sobretudo na medida em que esta é *qualquer*, isto é, amável (p.11); na medida, ainda, que ela é o *je ne sais quoi* que, tal qual é, é, no seu ser tal-(e-)qual, causa do Amor:

“O que eu adoro em ti,
 Não é a tua beleza.
 A beleza, é em nós que ela existe.
 A beleza é um conceito.
 E a beleza é triste.
 Não é triste em si,
 Mas pelo que há nela de fragilidade e de incerteza.

O que eu adoro em ti,
 Não é a tua inteligência.
 Não é o teu espírito sutil,
 Tão ágil, tão luminoso,
 – Ave solta no céu matinal da montanha.
 Nem a tua ciência
 Do coração dos homens e das coisas.

O que eu adoro em ti,
 Não é a tua graça musical,
 Sucessiva e renovada a cada momento,
 Graça aérea como o teu próprio pensamento,
 Graça que perturba e que satisfaz.

O que eu adoro em ti,
 Não é a mãe que já perdi.

Ora, se o saber é constituído de predicados abstratos, determinativos e definitórios que constataam/produzem identidades e diferenças (mais ou menos estanques),¹⁴ a singularidade começa ali mesmo onde o saber acaba – ou, como dizem alguns, o singular é o que “faz furo” no saber (há quem vá mais longe e diga que esse momento do furo no saber é justamente o que se pode chamar propriamente de *verdade*). Que a singularidade esteja no limite – ou, mesmo, além do limite – do saber, não quer dizer que ela não pode ser *pensada*. Seguindo uma antiga tradição, pode-se dizer mesmo que o pensamento surge justo ali onde o saber (prévio) nos abandona, e algo nos causa espanto (espanto que é ainda maior, diz Aristóteles, quando voltamos ao (autêntico) saber desde (ess)a experiência¹⁵). Por sinal, o pensamento já tinha aparecido quando dissemos que a singularidade está exposta ao risco por responder por si.

No lugar do princípio da desigualdade o da igualdade; no lugar da transmissão comunidade; no lugar do controle o risco; no lugar do saber

Não é a irmã que já perdi.
E meu pai.

O que eu adoro em tua natureza,
Não é o profundo instinto maternal
Em teu flanco aberto como uma ferida.
Nem a tua pureza. Nem a tua impureza.
O que eu adoro em ti – lastima-me e consola-me!
O que eu adoro em ti, é a vida.” (11 de junho 1920)

¹⁴ Daí o problemão que é “saber” que discurso pode dar conta da singularidade, que “semântica” suporta a singularidade. Aqui, eu tento me confiar a uma espécie de “descrição do como do fenômeno”, do espaço mesmo que ele abre aos conteúdos, mas sem identificar-se ela mesma a conteúdos *ou* se diferenciar de outros fenômenos por semelhante identificação. Em outras palavras, a figura da singularidade aqui em jogo implicitamente talvez seja sobretudo a matéria. Aí talvez esteja uma insuficiência da caracterização – e o fato de que a diferença do existir seja a de que ele experimenta a singularidade como tarefa, que *acontece* singularmente, e não propriamente a de que ele “é” singular. Em todo caso, a “essência” de um singular não está dada pelos predicados do conceito de singularidade em geral, mas pelo *como* da instanciação da “forma” da singularidade. Um bom candidato para um discurso da singularidade me parece ser a narrativa enquanto existencial. Os diálogos de Platão podem ser exemplares de/quanto a isso.

¹⁵ ARISTÓTELES, I, 983a10 ss. À moda kantiana, poderíamos (algo jocosamente) dizer que, se o saber é do fenômeno, a singularidade é da ordem do nômeno, do pensável.

o pensamento – esses elementos delimitariam, em linhas gerais, o quadro onde buscar uma pedagogia da singularidade. Nesse sentido, esta seria uma pedagogia que se arrisca a criar uma comunidade singular de pensamento, fundada na igualdade de quem responde pelo laço de aprendizado que “dá liga” a essa comunidade. É nesse horizonte que ela procuraria, na medida do possível, contribuir para a eterna invenção da democracia – e, nisso, para a eterna invenção da vida como (bem) comum.

4.1. Dentre os muitos problemas que se pode ver no que ficou dito, um dos que pode aparecer de maneira mais imediata: “ok, tudo muito bonito (ou nem tanto), mas como aplicar isso em sala de aula?” É uma questão justa, mas não se pode tentar respondê-la de pronto sem fazer algumas considerações sobre o horizonte desde o qual ela fala, ou costuma falar. Com efeito, se ao final de uma crítica à *estrutura* do modelo tradicional de educação oferecêssemos um método pronto, com uma série de definições sobre como fazer e o que fazer na sala de aula, estaríamos abrindo mão, uma vez mais, do risco pelo controle.

Por outro lado, devemos tentar não cair na má compreensão oposta: em nome de uma pretensa singularidade entendida como a de mônadas não comunicantes ou de átomos isolados em seu mundo, alegar que “cada caso é um caso” e que “vale tudo”, sendo ocioso pensar algo que possa servir não só para a experiência própria, mas para a “do outro”. Ora, se é verdade que a singularidade nos distancia tanto quanto nos aproxima; se é verdade que ela é o que temos de mais comum (ainda que isso seja uma tarefa e não uma “determinação”), então dela não se segue (necessariamente) um isolamento – pelo contrário: ela parece prescrever se não a necessidade, ao menos a possibilidade de ter em comum, de *comun-icar* experiências e pensamentos (e, diga-se de passagem, nessa comunicação mesma forjar um (outro) âmbito singular da vida em comum).

Nesse sentido, arriscaria dizer que a uma pedagogia da singularidade não necessariamente é vedada a produção de métodos, nem tampouco ela está condenada a proceder ao acaso; o ponto é que ela desloca a questão. Não se trata de ou método ou acaso, mas de *como*, a cada vez, “localizar” a singularidade e organizar o aprender a partir desta (de cada uma das envolvidas, da mesma situação) – organização esta que pode passar por método e/ou acaso, pelo vasto campo entre os dois, ou por algo fora deles.

O importante é o cuidado com a orientação pelo singular, orientação que prescreve antes uma tarefa de pensamento a ser cumprida como prática pedagógica do que uma fórmula “teórica” a ser aplicada na “prática”. Em outras palavras, trata-se de apostar em uma não cisão entre “teoria” e “prática” (cisão na qual o pensamento costuma ser posto do lado da primeira), em uma horizontalidade em que os impasses de uma reclamam a outra e vice-versa – e o pensamento é o que circula *entre* as duas.¹⁶

Para tentar esclarecer a coisa – ou torná-la mais palpável e, assim, propriamente singular –, tentemos analisar dois exemplos extremos, correlatos de certa maneira ao binômio método-acaso ou, caso queiramos ser mais precisos, ao binômio “método controlado” e “método que conta com o acaso” – a saber, a aula expositiva e a aula interativa/dialógica.

Mas não sem antes outra advertência: ao aceitar semelhante caminho, aceita-se uma (outra) limitação do horizonte da pergunta que ora discutimos, a saber, o fato de que o espaço em que se desenvolverá a educação seguirá sendo a “sala de aula”. Ora, uma pedagogia da singularidade terá que enfrentar as questões que envolvem a eleição e a predominância deste espaço como lugar em que costuma se concentrar o processo educacional. Seja como for, esta (ainda) é o espaço em que o tal processo costuma se dar. Nesse sentido, convém pensar nesse e a partir desse espaço, ao menos se apostamos que nele o aprender possa ter lugar; que nele há um espaço para a “ação direta” e “revolucionária”; que nele, em todo caso, se desenrolam

¹⁶ “deveríamos pensar a relação entre teoria e prática de outra forma, de uma forma “horizontal”. A esse respeito, poderíamos dizer que, quando a teoria se concentra em seu próprio domínio, ela começa a se confrontar com obstáculos, com muros que a impedem de avançar. Isso nos obriga a substituí-la por um outro tipo de discurso, uma prática que nos permita passar a um domínio diferente. Graças a essa passagem, poderemos resolver um problema na teoria, retornar a teoria em outro ponto, a partir de outro lugar. Da mesma forma, quando a prática se confronta com seu limite e parece não conseguir andar para a frente, é porque se faz necessário mudar de estrutura de discurso, ou seja, fazer teoria. Maneira de operar no ponto onde as diferenças entre teoria e prática se anulam para constituir uma estrutura horizontal de contínua imbricação e de passagens incessantes de um polo a outro. Assim, poderíamos dizer com Deleuze: “a prática é um conjunto de passagens (*relais*) de um ponto teórico a um outro, e a teoria, uma passagem de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é necessário a prática para perfurar este muro”. O mesmo vale para a prática” (SAFATLE, 2010, p. ?).

batalhas importantes da “guerrilha cotidiana” pela conquista e invenção de âmbitos de democracia e de diálogo e, nisso, de pensamento. Isso posto, vamos aos exemplos.

Por “aula expositiva” entendemos aquela aula em que a professora, se não exclusivamente, ao menos predominantemente, fala e a aluna escuta. As “aulas magistrais”, tradicionais nas universidades europeias, talvez sejam um exemplo extremo desse procedimento didático: as aulas são escritas sob a forma de “palestras” pela docente e lidas (de uma cátedra) para os estudantes, que no geral se limitam a tomar notas do que foi dito.¹⁷ Todavia, não é necessário que não haja diálogo entre mestre e aluno: a nota característica fundamental aqui é, ainda que x alunx possa vez ou outra ter voz na aula, o vetor principal desta parte do mestre e vai em direção ax discípuhx.

Pois bem, esse tipo de aula pode muito bem servir ao modelo tradicional de educação (e de fato tem servido). Com efeito, a ideia de transmissão impessoal de conteúdos pode ser posta em prática aí de maneira literal: x professorx verte seu saber diretamente nos ouvidos dxs alunxs, que o armazenam na sua cabeça e/ou nos seus cadernos. Os recursos técnicos que são colocados em jogo aí (do velho “cuspe-e-giz” às lousas eletrônicas) não são mais que facilitadores para uma tarefa que permanece sempre a mesma. (Por sinal, o fato de que x professorx – sobretudo nas aulas magistrais ou nos cursinhos pré-vestibulares – fique de pé em uma cátedra acima dxs estudantes parece a expressão física, à moda de um comentário jocoso, da disposição material necessária para que o saber seja transmitido, como o líquido pelo fio, de um recipiente a outro).

Contudo, não me parece necessário que seja assim. Em vez de umx professorx que transmite conteúdos impessoais (e, nessa medida, indiferentes a quem está em jogo na aprendizagem), é possível que a aula expositiva seja um lugar em que umx mestre pensa ou, ao menos, expõe seu pensar. Nesse caso, não se trataria da transmissão de um conteúdo em que quem o transmite não está implicado, mas um falar que procura pôr em questão aquilo mesmo de que se fala, de modo que quem está em jogo no processo de aprendizado (quem fala e quem escuta, que não necessariamente se confundem com professorx e alunx) esteja aí, a cada vez, implicado. Em uma lição

¹⁷ PINHEIRO, 2015

desse tipo, x mestre, mais do que transmitir um conteúdo pronto, procura mostrar, ou mesmo *encenar*, de maneira exemplar, o processo mesmo do pensamento, que funda todo e qualquer saber.

“Acompanhar a aula”, nesse caso, significa poder repetir em si, a seu modo próprio (e, por isso, possivelmente *diferente*), o *mesmo* processo que está ali em jogo. Assim, “acompanhar a aula” seria a tarefa comum a mestre e aluno – cabe aos dois e a cada um, a cada vez, repetir em si, de modo possivelmente diferente, o pensamento mesmo. Nesse sentido, pode ocorrer aqui um diálogo *radical* entre mestre e discípulo, mesmo que eles não digam uma palavra um ao outro – “radical”, porque nele cada um, a sua maneira, compartilha do que está na raiz de qualquer aprendizado, a saber, o pensar.

Ora, essa repetição diferente do mesmo, esse apresentar-se de algo não pela sua definição estática mas pela proposição (problemática) de uma sua imagem, não é senão a estrutura de uma das figuras da singularidade,¹⁸ a saber, o *exemplo*. Este é um “caso” rigoroso de singularidade universal: trata-se de uma realização possível de um universal (exemplo é sempre exemplo *de* alguma coisa) que, justo por ser “uma”, ser “possível” e ser “realização”, por mais completa e perfeita que seja, não se reduz ao universal, mas o apresenta à distância, escapando dele esse mínimo de nada que faz com que eles não se confundam mas sejam o mesmo – apresentando-o, pois, de maneira *problemática*, como *questão* (a um exemplo sempre está ligada a questão de *em que medida* ele é exemplo de...).

É nesse sentido que um mestre *exemplar* não é quem transmite um conteúdo de há muito sabido, ou que tem uma conduta segundo certos princípios morais, ou ainda aquele que segue à risca a/uma ética profissional, mas quem deixa agir sobre si a coisa mesma de que fala e exhibe *isso*, fazendo, pois, no sentido mais rigoroso, aquilo que diz.¹⁹ Por tudo isso, poderíamos chamar esse modo de levar a cabo uma aula expositiva (ou, mais amplamente, toda aula centrada nesse dispositivo) de *didática do exemplo*.

¹⁸ AGAMBEN, 2013, p. 17 ss.

¹⁹ Nesse sentido, apropriando-nos de Badiou, talvez pudéssemos dizer que mestre é aquele que (literalmente) dá corpo a uma Verdade (cf., entre outros, *Ética: ensaio sobre a consciência do Mal*. Tradução de Antônio Transito e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.). Talvez esteja aí também o lugar para interpretar a frase de Guimarães Rosa: “Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende”.

Aposto que se cada um de nós olhar com cuidado para os mestres (ou os amigos) que tivemos poderá esbarrar com ocasiões em que uma tal didática teve lugar. Limito-me a mencionar onde ela talvez possa ser encontrada na filosofia: nas aulas de Heidegger, tal como descritas por quem assistiu suas preleções, em especial Hannah Arendt;²⁰ na “concepção musical de curso” que parecia nortear as lições de Deleuze, cujo semblante, de início, era o de uma perfeita “aula magistral”, mas cujo movimento pretendia ser o mesmo de uma música: como esta, um tal curso não se interrompe, mas precisa ser escutado em sua inteireza, em todos os seus movimentos, para ser propriamente apreciado enquanto tal.²¹ Ou ainda, para voltar ao começo, nos diálogos de Platão, que encenam incessantemente a maestria exemplar de Sócrates (mas não apenas de Sócrates).

Vejamos agora o modelo de aula que, ao menos à primeira vista, se mostraria como o oposto do modelo expositivo: a aula interativa/dialógica. O vetor da aula aqui se inverteria: iria, de preferência ou em casos (não) raros exclusivamente, dx alunx ax professorx. É provável que todos já tenham participado de algo do gênero: xs alunxs em geral são colocados em círculo e x próprix professorx se coloca como “mais umx” desse círculo; estx lança um tema de discussão (normalmente polêmico ou “do momento”, ou ambas as coisas) e todos têm direito a voz e opinião; ax professorx cabe mediar a discussão, concedendo a palavra a quem quer falar; por vezes, cabe a elx, ao final da aula, fazer um balanço do debate, sintetizando as opiniões apresentadas e, se for o caso, expondo as conclusões que se pode retirar daí.

Parece mais difícil fazê-lo (e concebê-lo), mas também aqui é possível imaginar uma aula cujo principal objetivo é a transmissão de um saber. A discussão pode ser conduzida de tal maneira que x alunx seja levado a absorver um conteúdo que x professorx pretende passar, seja nessa aula mesma, seja, como é mais comum, numa aula (expositiva) posterior ou anterior. Neste último caso, a discussão serve não raro como instrumento para mobilizar a atenção dx alunx para a importância do conteúdo e/ou diagnosticar o que a turma “já sabe” (quando a aula em que este é exposto vem depois da discussão) ou como instrumento para verificar a absorção adequada deste, mediante sua aplicação “prática” (quando a aula vem antes).

²⁰ ARENDT, 2001, p. 130 ss.

²¹ PINHEIRO, 2015.

Seja como for, uma aula desse tipo, embora mais exposta ao acaso, raramente se confia inteiramente a este, mas assegura seus resultados ao ser concebida no interior de um plano prévio maior.

Por outro lado, ao contar com a (possível) participação e a “opinião” de cada umx, a aula dialógica/interativa parece enquanto tal, em alguma medida, contar com a singularidade. Mas isso pode ser uma ilusão: não raro, as opiniões servem apenas para encastelar cada pessoa em suas idiossincrasias sempre já constituídas e prevenir o indivíduo de se expor ao que outrx como outrx (o próximo) tem a dizer. Dessa maneira, o que haveria em “comum” entre os que estão em uma aula desse tipo é sua idêntica reivindicação do direito de “ter uma opinião” – *e nada mais*.

Ora, a impessoalidade de um tal laço social tende a impedir a constituição (ou o vir à luz) da singularidade que parece estar em jogo aí, antes de mais nada: a singularidade da situação comum de aprendizado. Nesse sentido, me parece que a questão é procurar caminhos para que todos e cada um respondam, enquanto tais, pela constituição singular de uma comunidade de aprendizado de pensamento. Mas como fazer isso?

Vejo pelo menos dois caminhos. O primeiro deles seria o de correr o risco de estruturar o curso totalmente a partir do que xs alunxs *querem* – ou do que elxs *querem* para aquela comunidade em que caem, muitas vezes, sem querer. As aulas dialógicas seriam então usadas como uma espécie de aproximação a si de cada umx dxs participantes, de modo a tornar claro o que interessa e o que pode interessar, a cada vez, a todos – e assim ir formulando um programa de estudos e atividades por cuja peculiaridade todos e cada umx, na medida do possível, tenham que responder ou estejam dispostos a responder. Um tal projeto livre e arriscado, na medida em que conta com o querer próprio e o querer dx outrx, e gira em torno do (im)possível encontro dos dois, poderia ser chamada de uma *didática do desejo*.

O segundo seria o de trazer para a conversa umx terceirx, ausente, mas de modo a “incitar” a que cada umx, (a princípio) segundo o que faz, pode e quer da vida, possa falar desde elx – tendo x professorx, na medida do possível, o lugar de mais umx entre xs alunxs. Essx terceiro – que pode ser um texto, um filme, um quadro, etc. – seria a “coisa” comum desde a qual, a cada vez, e em torno dos testemunhos e narrativas acerca dela, o aprendizado de todos e de cada umx se estruturaria. Por se estruturar em torno de umx outrx que (sempre) falta, talvez pudéssemos chamar esse procedimento de *didática da ausência*.

Mais uma vez, se cada um olhar para sua história com cuidado, apostaria que não há umx que não tenha aprendido algo seja através do desejo (dx outrx), seja através da sua ausência. O desejo, por sinal, ou uma de suas formas, está inscrito na própria palavra filosofia – sobretudo se esta se faz pelo diálogo com amigxs. E o que precisam ser xs filósofxs da tradição se não (amigxs) ausentes, a quem incessantemente dirigimos a questão (no fundo dirigida a nós mesmos): o que você quer (dizer)? Ademais, se a filosofia (ao menos na medida em que questiona explicitamente sua singularidade) começa com Platão, ela começa com uma dupla ausência, que dá o que pensar: a ausência de escritos de Sócrates e a ausência de Platão quando encena, nos seus escritos, conversas do mestre.

Não custa assinalar que esses dois caminhos didáticos não se excluem – nem tampouco excluem o aprendizado através do exemplo.²² Por certo, eles também não pretendem limitar outros tantos caminhos possíveis, que são tantos quanto os nomes próprios que existem no mundo. Além disso, no esforço (necessário) de delimitar com clareza uma possibilidade em um espaço limitado, talvez seja impossível fugir à abstração, e por certo muita coisa ficou de fora – nesse caso, sobretudo, as dificuldades e os fracassos quase que inerentes a todas essas tentativas didáticas. Por tudo isso, e muito mais, o que foi dito aqui é questionável.

Mas o fracasso e o limite não são apenas negativos: sem fracasso, sem algo que emperra no correr comum das coisas, não há pensamento; e sem limite, o pensamento não ganha uma cara própria e tende a perder-se num mar de possibilidades indiferentes. Por isso, espero que o ficou dito aqui seja questionável, sobretudo, em outro sentido: no sentido de dar o que pensar.

²² Temporalmente, uma didática do exemplo parece ter a ver com o caráter de passado da singularidade (o sendo sustentado pelo ter sido exemplar de um singular), enquanto o desejo parece temporalizar-se sobretudo a partir do futuro (o aberto do que há de vir) e a ausência, talvez, sobretudo a partir do presente (ou, antes, a abertura de passado e futuro a partir da presença do texto...; ou seria também do passado?). Por outro lado, pode ser apressado fazer esse tipo de associação, ainda mais quando a coisa aparece assim tão “encaixadinha”, como que num (mini)sistema sem fundamento (suficientemente claro) no fenômeno em questão. Por demandarem um cuidado específico, a que não posso me dedicar aqui, deixo para outra ocasião o desenvolvimento dessas relações.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Tradução e notas de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARENDT, Hannah; HEIDEGGER, Martin. *Correspondência 1925-1975*. Organização de Úrsula Ludz. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Ensaio introdutório. Texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

BADIOU, Alain. *Ética: ensaio sobre a consciência do Mal*. Tradução de Antônio Transito e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. In: _____. *Novos Tempos 1*. São Paulo: Imaginário, s.d. p.19-37.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 29. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do risco*. Campinas: Editora Papirus, 1995.

PINHEIRO, Ulysses. As aporias da didática em Deleuze e Spinoza. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 263-283, jan./jun. 2015.

PLATÃO. *O banquete*. Tradução, notas e comentários de Donald Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. *La repubblica*. Introduzione, traduzione e note di Mario Vegetti. 3. ed. Milano: Bur, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAFATLE, Vladimir. Das Cinzas. *Revista Cult*, São Paulo, n. 118. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/das-cinzas/>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SECCO, Lincoln. A democracia racionada. *Le monde diplomatique*, São Paulo, n. 108. Disponível em: <<http://187.95.195.112/artigo.php?id=1545>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

Data de registro: 02/01/2015

Data de aceite: 31/05/2015

UNAMUNO: LA UNIVERSIDAD Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA*

Unamuno: the university and university autonomy

Unamuno: a universidade e a autonomia universitária

*Emanuel José Maroco Santos***

Resumen: Unamuno, en cuanto rector de la Universidad de Salamanca e intelectual comprometido con la realidad educativa y académica de su país, en sus ensayos y artículos periodísticos, no pudo dejar de analizar la universidad española de finales del siglo XIX y principios del XX. El presente estudio procura recuperar dicha reflexión unamuniana, sobre todo en lo que respecta a las características del contexto geográfico e institucional de cada universidad, así como al deseo de autonomía universitaria.

Palabras clave: Universidad. Contexto institucional. Contexto geográfico. Autonomía universitaria.

Abstract: As rector of the University of Salamanca and intellectual committed to the educational and academic reality of his country, Unamuno could not stop analysing, in his essays and newspaper articles, the Spanish university in the late nineteenth and early twentieth centuries. The present study aims to recover such reflection, especially with regard to the characteristics of the geographical and institutional context of each university, as well as the desired university autonomy.

Keywords: University. Institutional context. Geographical context. University autonomy.

* Trabajo apoyado por la *Fundação para a ciência e a tecnologia* (FCT) de Lisboa, Portugal.

** Doutor em filosofia pela Universidade de Salamanca (Espanha). Licenciado em filosofia pela Universidade de Coimbra (Portugal). *E-mail:* emanuel.ejms.santos@gmail.com

Resumo: Unamuno, enquanto reitor da Universidade de Salamanca e intelectual comprometido com a realidade educativa e acadêmica do seu país, nos seus ensaios e artigos jornalísticos, não pôde deixar de analisar a universidade espanhola dos finais do século XIX e princípios do século XX. O presente estudo procura recuperar a referida reflexão unamuniana, nomeadamente no que respeita às características do contexto geográfico e institucional de cada universidade, assim como o desejo de autonomia universitária.

Palavras-chave: Universidade. Contexto institucional. Contexto geográfico. Autonomia universitária.

1. Introducción

El artículo está estructurado en torno a dos aspectos interdependientes de análisis y reflexión. En un primer momento, analizaremos las reflexiones de don Miguel a propósito del contexto institucional y geográfico de las universidades, dando especial relieve a las ventajas y desventajas de las universidades ubicadas en pequeños y grandes centros urbanos, así como a sus características que le exigen universalidad e imparcialidad científicas. Y, en un segundo momento, teniendo en consideración los análisis anteriores, desvelaremos los motivos de su crítica al deseo finisecular decimonónico de autonomía universitaria.

2. La universidad: su contexto institucional y geográfico

(1) Nous avons dix Universités en Espagne : c'est peut-être trop : il y a des Facultés où les professeurs sont plus nombreux que les élèves. (UNAMUNO, 1914, p. 28)

A finales del siglo XIX y principios del XX, es decir, en la época de nuestro autor, la educación española reglamentada por la *Ley Moyano* determinaba que la administración pública debería dividirse administrativamente en términos centrales y locales. La administración general debería ser gestio-

nada por el ministro de Fomento (art. 243), mientras que la administración local, distribuida por los diez distritos educativos correspondientes a las diez universidades españolas (art. 259), debería ser tutelada por sus rectores (art. 260). En el presente apartado, centrandó nuestros análisis en la administración local, intentaremos deslindar lo que debería ser una universidad, según las *sui generis* y bien fundamentadas propuestas antropagógicas* del insigne rector salmantino.

Si se tiene en consideración el discurso que Unamuno pronunció en el *Paraninfo de la Universidad de Salamanca* el día 1 de octubre de 1931, percibimos que, para el bilbaíno, dos son las características esenciales de cada universidad, aunque en dicha ocasión las mencionase en estricta relación con su universidad de la ciudad del Tormes. Para Unamuno, toda universidad debería tener como características principales la *universalidad* y la *imparcialidad*. Debería ser universal, porque universal es la propia cultura (UNAMUNO, 1971, p. 397). Y debería ser imparcial, también, porque era su deber estar más allá y más acá de todas las contingencias políticas (UNAMUNO, 1971, p. 398). Aquí, el hecho de que Unamuno haya sido rector, siendo vasco, como lo fue su antecesor, don Mamés Esperabé, siendo aragonés, de la Universidad de Salamanca ponía de relieve el hecho de que el espíritu que debería estructurar las universidades debería de ser el de la universalidad, ya que éstas deberían estar abiertas a alumnos y profesores oriundos de todas partes del país e, incluso, del extranjero (UNAMUNO, 1971, p. 398). Y, en efecto, el saber y la cultura no tienen ni colores ni patrias, ya que son propiedad común de la humanidad. Por otro lado, como tuvo oportunidad de afirmar también en el susodicho discurso, para Unamuno, las formas de gobierno, es decir, la monarquía y la república, no deberían condicionar ni la cultura ni la ciencia, ya que éstas «están por encima y por debajo», y ésta es su expresión, de dichas diferencias políticas.

(1) Esta Universidad nunca fué castellana, sino universal y española. La Universidad de Salamanca tuvo siempre un sentido de universalidad, fecundo e imperial, sin mezquinas diferencialidades. (UNAMUNO, 1971, p. 397-398).

(2) La Cultura, las Humanidades, la Ciencia, están por encima y por debajo de esas diferencias formales, y las superan en altura y en profundidad [...].

El Imperio abarca a la República y a la Monarquía; es a la vez monárquico y republicano. Recordad que en Roma los emperadores se llamaban emperadores de la República Romana. Aquí ocurrió lo mismo, y se formó la unidad, la universalidad y la imperialidad de España, en la cual colaboró como pocas la Universidad española, y dentro de las Universidades, como pocas, la Universidad salmantina (UNAMUNO, 1971, p. 396-397).

Unamuno, en cuanto intelectual comprometido con la realidad de su país, en sus ensayos «Descentralización de la cultura», de 1900, y «Se acabó el curso», de 1908, quiso analizar la eficacia de las universidades a partir de su contexto geográfico, es decir, a partir de su ubicación en pequeñas o grandes ciudades. Siendo cierto que Unamuno estuvo, por temperamento y convicción, a favor de las universidades ubicadas en pequeños centros urbanos, no es menos cierto también que no dejó de puntualizar lo que, a su juicio, constituían los puntos fuertes y flacos de las universidades ubicadas en los mencionados contextos. Si se analiza el primer ensayo, que enuncia, desde sus fundamentos, una actitud señaladamente romántica, el que lleva por título «Descentralización de la cultura», percibimos que, en el año de 1900, Unamuno era un acérrimo defensor de las pequeñas ciudades universitarias. En el referido ensayo, Unamuno empieza su reflexión con el supuesto teórico de que las ciudades, con sus propias y distintas tipicidades, influyen de forma directa en el ambiente cultural de los centros académicos (UNAMUNO, 1969b, p. 1.276); supuesto que reiterará en el segundo ensayo, como veremos, pero con diferentes matizaciones. Y después de establecerlo, afirmó que la Universidad de Madrid, la que se ubica en el mayor centro urbano del país, en vez de potenciar las grandes y «vigorosas personalidades» que ahí se han reunido, las esterilizó en un «individualismo de muerte» por falta de comunicación (UNAMUNO, 1969b, pp. 1.276-1.277). Para justificarlo imputó responsabilidades a la propia Corte, que, a su juicio, se organizaba más como un «panteón» que como una «capilla» (UNAMUNO, 1969b, p. 1.277). Empero, otro parecer le suscitaron, por aquel entonces, los pequeños centros académicos, ya que creyó que éstos eran los únicos capaces de crear escuelas de pensamiento. Para corroborar dicha toma de posición afirmó, de forma tajante, que dentro de la literatura española las pequeñas universidades, como las de Sevilla, Salamanca y Aragón, iban unidas a escuelas de

pensamiento y que sólo no surgió, en su época histórica, una en Granada, en virtud de la muerte temprana de su amigo Ángel Ganivet (UNAMUNO, 1969b, p. 1.276). Unamuno, después de analizar la realidad española, no quiso dejar de examinar, también, la realidad internacional. Y al hacerlo, puntualizó, en primer lugar, el hecho de que el fecundo desarrollo científico y cultural de Italia –tanto de la moderna como la del Renacimiento– se debió a la diversidad de pequeños centros académicos, subrayando, después, que la realidad académica alemana era, en su opinión, un ejemplo a seguir, en la medida en que sus pequeñas universidades se agrupaban, por lo general, en torno a un único guía.

Una de las circunstancias, sin duda, que más han favorecido el desarrollo literario, artístico y científico de la Italia moderna, como en el Renacimiento lo favoreció ya, es la diversidad de centros entre que se reparte. Son allí varios los focos de cultura; como Alemania, pulula de pequeñas universidades en que la juventud estudiosa se agrupa en torno de unos pocos, por lo común de un solo guía. En Alemania ocurre más; y es que, así como aquí trashuman los estudiantes de una en otra universidad en busca de aquellos profesores más blandos en el examen, averiguando cuál de las universidades es mejor para cada asignatura, trashuman allí, no pocos, en busca del maestro más eminente en la disciplina de que intentan enterarse (UNAMUNO, 1969b, p. 1.276).

Ahora bien, si se analiza el segundo ensayo, «Se acabó el curso», verificamos que Unamuno, en el año de 1908, es decir, ocho años más tarde, adoptó una actitud más existencialista que romántica, aunque implícitamente se declare de nuevo a favor de las universidades ubicadas en los pequeños centros urbanos. ¿Cuál es, pues, la diferencia que hay entre ambos ensayos? Si hay que contestar directamente a la mencionada cuestión, habremos de decir que Unamuno, en este segundo ensayo, no se limitó a afirmar la superioridad de las universidades ubicadas en los pequeños centros urbanos sino que presentó lo que, en su opinión, constituye las ventajas y desventajas de ambos tipos de universidades. Unamuno empieza dicho ensayo planteando una cuestión que podríamos formular del siguiente modo: ¿qué es mejor para un alumno que quiere estudiar, una universidad ubicada en una pequeña o

en una gran ciudad? (UNAMUNO, 1970, p. 257). Y después de formular dicho interrogante, presentó un dato que solía referir a menudo y es el que se refiere al hecho de que «la invención de la imprenta mató a la antigua universidad», y este hecho obligaba, a su juicio, a que la universidad se concibiese como un centro de investigación (UNAMUNO, 1970, p. 257). Y al plantear de este modo el problema percibió que las universidades que se ubican en grandes centros urbanos, como la de Madrid, ofrecía a sus alumnos mejores condiciones para desarrollar sus investigaciones, ya que sólo estos centros podían ofrecer a sus alumnos los «laboratorios», «museos» y «bibliotecas» que aquéllos necesitaban para desarrollar sus investigaciones (UNAMUNO, 1970, p. 257-258). Por lo demás, en el caso de los estudiantes de medicina, y éste es su ejemplo, se percibe con claridad que sólo las grandes ciudades permiten las infraestructuras y «casos clínicos» esenciales para una provechosa investigación (UNAMUNO, 1970, p. 258). Sin embargo, a este aspecto sumamente positivo opuso otros de carácter negativo. En primer lugar, en las grandes ciudades, los profesores, siendo simultáneamente médicos, abogados y políticos, sólo de forma «muy secundaria» se preocupan de su cátedra, que, por general, era concebida como un trampolín para un puesto o profesión de mayor relieve o prestigio social, lo que implicaba un menor contacto entre los agentes del acto educativo (UNAMUNO, 1970, p. 258). En segundo lugar, porque las grandes ciudades, como las capitales, al ofrecer a los jóvenes una vida más variada —el «teatro», el «Parlamento» y las «tertulias»— terminan por distraerlos de su estudio y quehacer universitarios (UNAMUNO, 1970, p. 258-259). Y en tercer lugar, porque las grandes universidades son las que daban origen al mayor número de suspensos, ya que sus profesores estaban imposibilitados, por su extenso número, de conocer a todos sus alumnos (UNAMUNO, 1902). Ahora bien, para Unamuno, todas estas críticas inherentes a las universidades ubicadas en los grandes centros urbanos dejan de tener sentido dentro de las universidades ubicadas en pequeñas ciudades, como la de Salamanca, porque sus profesores, teniendo pocos alumnos, podían evitar los métodos expositivos de enseñanza, transformando la típica relación vertical profesor-alumno en una relación horizontal, donde todos son partícipes del acto educativo (UNAMUNO, 1970, p. 258). Por otro lado, y ésta es la gran propuesta de Unamuno, para ambos tipos de universidad sólo una «vida colegiada» podría dar origen a una verdadera universidad, de que son ejemplo las de Oxford y Cambridge

(UNAMUNO, 1970, p. 259), porque sólo así podría concretarse una educación de talante ético-normativo. Por lo demás, Unamuno cree que si llegase a prosperar la vida colegiada en España, a semejanza de las mencionadas universidades inglesas, podrían florecer las asociaciones de estudiantes que, en su España finisecular, nunca han prosperado (UNAMUNO, 1970, p. 259). Ahora bien, si se valoran dichas tesis unamunianas, nos parece obvio que Unamuno lleva razón en el hecho de considerar que hay argumentos a favor y en contra de las universidades ubicadas en pequeñas y grandes ciudades. Si las universidades ubicadas en grandes centros urbanos, desde un punto de vista científico y tecnológico, están más capacitadas para ofrecer a sus alumnos mejores condiciones de investigación también es verdad que las mismas no permiten ni la vida asociativa ni una docencia cercana al alumno. Por otro lado, Unamuno percibe también que las universidades ubicadas en pequeñas ciudades tienen, por el contrario, la gran ventaja de potenciar la vida asociativa y una docencia interactiva así como favorecer la creación de escuelas de pensamiento. Sin embargo, este tipo de universidad, y este aspecto hay que subrayarlo, a la hora de potenciar la investigación científica, en áreas como las de la medicina, se revela, claramente, insuficiente. Pues bien, si es cierto que Unamuno planteó de forma muy acertada el problema y percibió muy bien los factores que condicionan los mencionados tipos de universidad, no deja de ser igualmente cierto que, a nuestro juicio, no sacó todas las implicaciones de sus reflexiones, quizás en virtud de haber sido claro defensor de las pequeñas universidades. Pero ¿qué implicaciones se derivan de sus reflexiones y que Unamuno nunca llegó a concretar? La primera y más obvia es que las universidades ubicadas en las grandes ciudades son las más proficuas para la investigación científica así como las ubicadas en las pequeñas ciudades para la investigación humanística. Y esto nos parece –hay que subrayarlo– un hecho difícil de cambiar: es así, porque el contexto, lo que no puede cambiarse, así lo implica y exige. Empero, hay aspectos negativos que Unamuno invocó que pueden combatirse, pese al hecho de que nuestro autor no nos dijese nada al respecto. Asimismo, y a título de ejemplo, con relación al problema del extenso número de alumnos por curso, inherente a las universidades ubicadas en grandes centros urbanos, bastaría con aumentar la plantilla de profesores de estas mismas universidades de tal forma que cada profesor tuviese el número ideal de alumnos para poder fomentar una docencia que no fuese meramente expositiva. Por otro lado, creemos

que la defensa de la vida colegiada que Unamuno propone en sintonía con las susodichas universidades inglesas de Oxford y Cambridge podría tener implicaciones muy positivas dentro de nuestras universidades actuales no sólo en lo que concierne a la potenciación de la vida asociativa, sino también, y este aspecto creemos que Unamuno no lo vio suficientemente, en lo que concierne a la transversalidad del saber. La vida colegiada, al fomentar el contacto entre estudiantes de las más diversificadas áreas del conocimiento, puede potenciar visiones holistas e integradas del saber, porque es ineludible que todas las ramas de conocimiento, siendo específicas, comparten entre sí el mismo modelo de inteligibilidad de lo real o paradigma, si queremos utilizar la terminología de Thomas Kuhn, que muchas veces es olvidado por los profesores universitarios. Y este aspecto, nos parece más que obvio que lo defendería el propio Unamuno. A continuación, trascribimos un fragmento del mencionado ensayo de 1908, donde Unamuno, de forma implícita, se muestra a favor de las universidades ubicadas en pequeños centros urbanos, lo que nos sugiere la continuidad de su intuición inicial, la que defendió en el año de 1900.

Todo esto es muy difícil sentirlo en una ciudad no universitaria, aunque tenga Universidad. Estudié yo en Madrid mi carrera, pero allí la Universidad resulta oscurecida y como anulada bajo el peso de otros institutos y sobre todo del Parlamento y de los teatros – que son una misma cosa – que absorben su vida social (UNAMUNO, 1970, p. 257).

Cabría puntualizar, tan sólo, en lo que concierne al contexto universitario, las consideraciones que Unamuno hizo acerca de los estudiantes. Lo primero que hay que decir es que Unamuno es por definición un intelectual enamorado de la vida universitaria y del estudiante. Basta no pasar por alto lo que nuestro autor afirmó, en el susodicho ensayo «Se acabó el curso», de 1908, para percibir su interpretación laudatoria de lo que definió como su alma inmortal: su anhelo eterno de amor y saber (UNAMUNO, 1970, p. 256-257). Sin embargo, aunque Unamuno sea un defensor del alumno universitario y tenga hacia él la mayor consideración y reconocimiento, lo cierto es que a la hora de valorarlo no dejó de cristalizar los males que corroían su esencia, en su época histórica. Asimismo, Unamuno, enamorado del estudiante, en general, no pudo dejar de entristecerse con el estudiante

finisecular español, en particular, sobre todo en lo que concierne a su mala preparación científica (UNAMUNO, 1914, p. 28), a su tendencia a la anarquía y el desorden (UNAMUNO, 1970, p. 259), a su propensión a huelgas sin justificación plausible (UNAMUNO, 1914, p. 29) y a su disposición a la trashumancia en busca de aprobados a esta o aquella asignaturas (UNAMUNO, 1902). Porque, en el fondo, lo que Unamuno deseó fue que el estudiante universitario fuese un fiel cumplidor de sus obligaciones, esto es, que fuese un estudiante en la verdadera acepción de la palabra. Para ello debería estudiar con constancia y esfuerzo, ser un amante del orden académico y, claro, hacer huelgas sólo cuando estuviesen justificadas, es decir, cuando se le negaba su sagrado derecho a aprender. Sin embargo, Unamuno sabía que era muy difícil que el estudiante medio cambiase de mentalidad. Y lo sabía, porque ni los padres (UNAMUNO, 1966, p. 737-738) ni los profesores (UNAMUNO, 1966, p. 736) ni la propia sociedad (UNAMUNO, 1966, p. 738), en general, creían en la enseñanza. Asimismo, si nadie creía en ella (UNAMUNO, 1966, p. 735), los alumnos, como hijos naturales de su contexto, tampoco podrían creer en la enseñanza (UNAMUNO, 1966, p. 738). El ambiente –lo sabe Unamuno– influye en los individuos y por ello mientras aquél no cambie tampoco cambiarán los individuos. Es un círculo vicioso que, todavía hoy, tristemente, perdura. En este aspecto, las palabras de Unamuno son, pues, más que actuales. Fue por ello que Unamuno sintió que la *regeneración* de su país sólo podría concretarse si se educasen, simultáneamente, las jóvenes y viejas generaciones, esto es, si al lado de la pedagogía se estableciese una verdadera demagogia.

(1) Esto de la vida estudiantil, vida de ave ligera, tendrá un perenne encanto para cuantos por ella pasamos. Y siempre recordaremos con amor la ciudad en que seguimos nuestra carrera. Junto a estas doradas piedras de Salamanca, al pie de sus chapiteles, rozando los esplendores de los follajes, arquitectónicos del Renacimiento, palpitan los recuerdos, dorados también, de los que aquí aprendieron más que a estudiar a amar y que en los lánguidos tedios del ocaso de su vida vuelven los ojos del alma a la ciudad en que se abrieron sus corazones al amor (UNAMUNO, 1970, p. 257).

(2) No he de pasar aquí por alto el hecho de que haya disminuido en esta Universidad de Salamanca el número de esos andariegos en

exámenes, que trashuman a busca de aprobados, precisamente en los meses mismos en que las merinas lo hacen a busca de pastos, pues firmo más traslados de ésta a otras Universidades que los que de otras vienen acá. Aumenta aquí la emigración estudiantil y disminuye la inmigración, hecho que sirve de remache y añadido a lo que al principio de estas observaciones decía (UNAMUNO, 1902, p. 257).

Cabría afirmar, a título de interés histórico, que Unamuno fue en contra de la distinción abusivamente formalista –así la define– entre alumnos libres y oficiales, ya que ambos no se distinguían por la asistencia a clase sino por la época de matriculación. Por ello, y esto es su parecer, sólo los alumnos que no asistían a clase deberían ser distinguidos de los demás y, claro, tener una forma específica de aprobación.

Aquí y en las Universidades más recogidas y por decirlo así familiares, conocemos los profesores a todos y a cada uno de nuestros alumnos, su historia académica («curriculum»), y sus precedentes, y los más de los libres asisten por lo común a clase, siguiendo los cursos tan regularmente como los oficiales. En mi cátedra siempre he tenido un número de alumnos libres superior a las veces al de los oficiales. Como que tal distinción se reduce por lo común a ser más bien económica –según la época del pago de la matrícula– que académica, y se ganaría creo, con hacerla desaparecer. Para un catedrático no puede haber más distinción que entre aquél a quien conoce, por haberle [sic] asistido a clase, sea oficial o libre, y aquel a quien no conoce, y a su juicio debiera dejarse, o al de los claustros, el modo de probar a los desconocidos. Nuestro sistema de matriculación es de un formalismo exagerado (UNAMUNO, 1902, p. 257).

En resumen, para Unamuno el contexto, en sus más diversas formas, influye de forma decisiva en la vida universitaria. Si por contexto se entiende, en primer lugar, la ubicación de las universidades en pequeños o grandes centros urbanos, queda claro que la tipología de cada ciudad influye directamente en sus universidades. Fue a partir de este supuesto teórico que Unamuno percibió que sólo las grandes ciudades, como las capitales de cada país, podrían ofrecer a sus universidades, y por ende a los profesores y alum-

nos, las infraestructuras –laboratorios, museos y bibliotecas– eficaces para la investigación científica. Y si se conecta dicho supuesto con la sentencia carlyliana que Unamuno suele repetir a menudo, «la imprenta mató a la vieja universidad», se percibe con mayor profundidad la verdadera ventaja de dichos centros urbanos. Por otro lado, Unamuno percibe también que las universidades ubicadas en pequeñas ciudades, como la de Salamanca, tienen innumerables ventajas. Dentro de las cuales destaca la posibilidad de formación de escuelas de pensamiento, la proximidad entre profesor y alumno y el ambiente propicio al estudio. Pues bien, si por contexto entendemos, también, la propia sociedad y su influencia en los alumnos, verificamos que las sociedades culturalmente adelantadas o retrasadas tienen una influencia directa en los alumnos y en sus aprendizajes. Para el rector salmantino, que parte del hecho de que el ambiente influye en los individuos, los alumnos eran un reflejo de la propia sociedad en que se insertaban. Asimismo, su falta de interés por el estudio y por el conocimiento partía de una sociedad para quien la educación no era, todavía, un factor determinante. He aquí, pues, la razón de que la pedagogía y la demagogia sean, en Unamuno, dos realidades correíprocas. Era necesario obrar sobre el pueblo, es decir, educarlo, para que éste sintiese la necesidad de autorregenerarse y se hiciese a sí mismo guía de su propio destino.

3. La autonomía universitaria

¡Cuidado!, que yo temo más que a la autonomía regional a la autonomía universitaria. Llevo cuarenta años de profesor; sé lo que serían la mayor parte de nuestras Universidades si se dejara una plena autonomía, y cómo se convertirían en cotos cerrados para cerrar el paso a los forasteros (UNAMUNO, 1971, p. 403).

Si hay algún tema sobre el cual Unamuno se pronunció repetidas veces a lo largo de su extensa obra, y que sus comentadores han explorado hasta el último detalle, ése es sin duda el que se refiere a la *autonomía universitaria*. Para Unamuno nunca hubo, ni podría haber en España, dicha autonomía, por lo menos mientras no hubiese un cambio radical en toda la sociedad española. Si se analizan su conferencia *Autonomía docente*, de 1917, y su ensayo «Algo sobre autonomía universitaria», de 1919, percibimos que, a

su juicio, nunca hubo, en su país, una autonomía universitaria, incluso – y en este aspecto Unamuno se opone a la voz generalizada– en las universidades anteriores a la *Ley Moyano* de 1857. En primer lugar, porque las rentas y legislación que las reglamentaban no eran propias sino del Estado (UNAMUNO, 1971, p. 1.597-1.598) y, después, porque sus claustros, tanto ordinario como extraordinario, eran puramente mecánicos, no existiendo como tal (UNAMUNO, 1971, p. 341). Y claro, las universidades de su época histórica, las fundadas a partir del artículo 128 de la mencionada *Ley Moyano* (UNAMUNO, 1971, p. 341), tampoco eran autónomas. Y no lo eran porque, como lo subraya Unamuno, era el Estado el que nombraba y pagaba a sus profesores, decanos y rectores así como el que establecía el reglamento a partir del cual todas las universidades debían regirse (UNAMUNO, 1971, p. 1.597). Aquí, el hecho de que se impartiesen en todas las universidades las mismas enseñanzas ponía de relieve la ausencia de la mencionada autonomía. Pues bien, fue precisamente este hecho, el de la centralización académica bajo la tutela del Estado, el que hizo que los intelectuales finiseculares demandasen la mencionada autonomía universitaria. En este aspecto, los sugestivos estudios de Barros Dias (2002, p. 71-72) y Gómez Molleda (1986, p. 359-360) nos permiten percibir que el debate en torno a la mencionada autonomía universitaria se hacía a partir de dos instancias ideológicas. Si los *conservadores*, guiados por Menéndez Pelayo, Romanones, Alba y Burrell, solicitaban la «descentralización académica y administrativa» de las universidades; los *liberales*, a los cuales se unían los nombres de Giner de los Ríos, Santamaría de Paredes y Silió, de forma más radical, demandaban su «desbloqueo ideológico» (GÓMEZ MOLLEDA, 1986, p. 359-360). Sin embargo, Unamuno, como tendremos oportunidad de observar, no se acercó a ninguna de dichas tendencias teóricas, asumiendo una posición radicalmente realista centrada en su experiencia como catedrático y rector (GÓMEZ MOLLEDA, 1986, p. 360-361).

Ahora bien, determinadas razones según las cuales, a juicio de nuestro autor, nunca hubo autonomía universitaria en España, y circunscrito el debate ideológico en torno a dicho tema, cabría analizar, ahora, las razones que Unamuno invocó para que dicha autonomía nunca llegase a concretarse en su época histórica. La primera razón que invocó fue la económica. Para el rector salmantino, en un país económicamente pobre, como lo era la España finisecular, era completamente inviable la auto-

nomía universitaria, ya que las universidades no tenían ingresos propios suficientes para poder autofinanciarse. Fue por ello que Unamuno afirmó que si tal autonomía se concretase sólo podrían subsistir las universidades regionalistas o religiosas, como la catalana, vascongada y jesuítica, lo que sería un claro retroceso con respecto a la realidad académica de su época histórica (UNAMUNO, 1971, p. 1.597). Lo cual quiere decir, y en esto coincidimos con Gómez Molleda (1986, p. 368) y Herrero Castro (1991, p. 64-65), que, desde un punto de vista económico, la autonomía universitaria era claramente inviable.

Veamos, ahora, si era factible una *autonomía administrativa*. La segunda razón que Unamuno señala para la suspensión de los conatos autonómicos universitarios es la que se relaciona con los claustros. Para Unamuno, los claustros de su época no estaban preparados para dicha autonomía. Y no lo estaban porque los catedráticos, en cuanto partícipes de los vicios de su propio pueblo, terminarían por utilizar la mencionada autonomía para sus propios intereses. Asimismo, según Unamuno, si las universidades llegasen a ser autónomas, administrativamente, se entiende, podrían suceder gravísimos peligros de entre los cuales destacan: (1) la posibilidad de verse «restablecido el índice inquisitorial para alguna biblioteca» (UNAMUNO, 1971, p. 309); (2) la posibilidad de que los catedráticos de mañana no fuesen sino los «hijos, sobrinos e yernos» de catedráticos de hoy (UNAMUNO, 1971, p. 343); y (3) la posibilidad de que jamás hubiese jubilaciones por incapacidad (UNAMUNO, 1971, p. 343). Ahora bien, si se analizan los argumentos que Unamuno expuso para justificar su posición en contra de la autonomía universitaria verificamos que los mismos podrían esgrimirse, también, en nuestra época histórica. De hecho, las universidades no pueden ser autónomas ni económica ni administrativamente. No pueden ser autónomas económicamente, porque si lo fuesen no serían capaces de autofinanciarse, ya que los alumnos que las frecuentarían no serían capaces de pagar sus matrículas. Y no pueden, tampoco, ser autónomas administrativamente, ya que aumentarían exponencialmente los casos de nepotismo. Y a estas razones podría añadirse, todavía, el hecho de que dicha autonomía podría favorecer la no inspección técnica de los catedráticos. Por ello, concordamos con Gómez Molleda (1986, p. 368) cuando afirma que la principal razón que llevó a Unamuno a oponerse a la autonomía administrativa de las

universidades radica en la falta de preparación de los claustros, así como concordamos con Blanco Prieto (2011, p. 608) e Yvonne Turin (1982, p. 92) cuando afirman que dicha falta de preparación daría origen a casos de nepotismo. Pero hay dos razones más que Unamuno invocó en contra de la autonomía universitaria: (1) la primera es la que se refiere a la muerte de la investigación pura (UNAMUNO, 1971, p. 1599) y (2) la segunda la que se vincula con la conversión de la universidad en una «academia preparatoria para [...] los exámenes» (UNAMUNO, 1971, p. 1598). Para Unamuno, una autonomía universitaria tendría el efecto nefastísimo de colocar la investigación académica al servicio exclusivo del bienestar material de la sociedad, lo que supondría, a su juicio, la muerte de la investigación desinteresada, la que llevaron a cabo, por ejemplo, Cajal, Rey Pastor o Menéndez Pidal (UNAMUNO, 1971, p. 1600). Por otro lado, tendría el efecto igualmente funestísimo de convertir las, ya de por sí, odiosas «fábricas de licenciados» en «centros de preparación para exámenes», cuyos examinadores habrían de ser nombrados por el propio Estado. Dejando a un lado la transformación de las universidades como academias de preparación para exámenes, que –afirmémoslo– atenta, desde luego, contra su dignidad y naturaleza, nos parece evidente que la autonomía económica de la universidad mataría la investigación pura, en la medida en que las universidades no tendrían posibilidad de financiar ningún tipo de investigación científica. Una universidad que desee ser un centro de investigación, como lo postula Unamuno, y no un «fábrica de licenciados» o una «academia preparatoria para [...] los exámenes», tendrá que ser por fuerza financiada por el Estado. Por ello, creemos que Unamuno tiene absoluta razón cuando afirma que la autonomía económica de las universidades supone siempre un retroceso académico.

(1) Yo llevo, señores diputados, cuarenta y dos años de profesor universitario; de estos cuarenta y dos, cerca de dieciocho he sido en tres etapas Rector de una Universidad española; sé a qué atenerme respecto a la autonomía universitaria; sigo sabiendo también a qué atenerme respecto a otras autonomías. Se habla de autonomía, y yo todavía no sé qué es. Yo, a la autonomía universitaria y a los Patronatos les tengo verdadero temor. Preferiría que la Universidad fuera dirigida políticamente sólo por el Estado español, sólo por la Generalidad,

que no por un Patronato mixto o mestizo, que es una de las cosas más perniciosas que puede haber (UNAMUNO, 1971, p. 438-439).

(2) Acaba de concederse la autonomía, y por real decreto, a las universidades españolas. Y ¡es claro! Con universidades que no están hechas ni por claustros autónomos, ni para ellos, la autonomía universitaria puede resultar un verdadero desastre. No es tan fácil convertir un mecanismo en organismo, no es tan fácil infundir vida en un muñeco de relojería (UNAMUNO, 1971, p. 1.598).

¿Cuáles fueron, pues, las soluciones que Unamuno propuso para la optimización de las funciones de las universidades? Para vivificar la enseñanza, y este es el parecer de Unamuno, no era necesario ningún tipo de autonomía, que supondría, desde luego, innúmeros maleficios, sino la conjugación de dos sencillos factores: por un lado, la transformación del espíritu que anima a los profesores y, por otro, el robustecimiento de la «ley», haciéndola más «moderna» y «adaptada». Y en este aspecto concordamos, también, con las investigaciones de Joaquín Madruga (2007, p. 47) y de Blanco Prieto (2011, p. 609). Si se analiza su ponencia *La enseñanza universitaria*, de 1905, percibimos que lo fundamental para la renovación de la enseñanza superior radicaba, según su autor, en transformación del espíritu que anima a cada uno de los catedráticos (UNAMUNO, 1971, p. 138). Si cada profesor, el universitario, se entiende, hiciese más de lo que está legalmente obligado, y ésta es una de las propuestas más características de Unamuno, no sería obviamente necesaria ninguna reforma, ya que cada profesor, a través de su acción universitaria y extrauniversitaria, supliría todas las deficiencias de la legislación vigente. Sin embargo, en su conferencia *Autonomía docente*, de 1907, Unamuno consideró que sólo la transformación del espíritu del profesorado no llegaba por sí sola para «vivificar la enseñanza», defendiendo, por ello, la necesidad de la creación de una legislación que fuese más adecuada a las nuevas exigencias sociales e institucionales. Y en este aspecto volvemos a concordar con Unamuno. Lo que necesitan las universidades no es de la autonomía, sino de leyes más adaptadas a las cambiantes exigencias de los tiempos modernos y, claro, de profesionales dedicados a la enseñanza y a la investigación.

(1) Dentro del actual régimen legal, y sin alterarlo (alteración de que, por mi parte, me siento poco partidario), cabe que el profesorado modifique el espíritu que le anima o que, cuando menos, le anime algún espíritu. Es, en rigor, posible cualquier transformación íntima sin necesidad de alterar la ley externa, y hasta creo el mejor medio para cambiar ésta cambiar primero el espíritu que ha de encarnar en ella. Tan sólo cuando el profesorado universitario haya conseguido verter nuevo vino de espíritu docente en el viejo odre de nuestras Universidades actuales, sólo entonces será posible una modificación de raíz en el régimen legal de la enseñanza (UNAMUNO, 1971, p. 138).

(2) Yo no creo que el remedio pueda ser la autonomía, tal como hoy están las cosas. El remedio es una legislación más moderna, más adaptada a las necesidades actuales, al mismo tiempo más amplia, no casuística, y que a la vez que limita una cierta irresponsabilidad que tenemos todos, que tiene su majestad el Catedrático, también cortapise las atribuciones indiscrecionales y arbitrarias del poder ministerial, robusteciendo la autoridad del Catedrático y de su inmediata autoridad académica, y dándoles una verdadera responsabilidad, y sobre todo, vuelvo a insistir porque esto es una cosa que nunca me cansaré de repetir, la inspección (UNAMUNO, 1971, p. 350).

En resumen, Unamuno, en cuanto intelectual comprometido con la realidad académica finisecular española, ya sea en cuanto catedrático de filología griega y castellana, ya sea en cuanto rector de la Universidad de Salamanca, era un decidido crítico de la autonomía universitaria. Para el rector salmantino, que parte de la pobre realidad económica y cultural de la España finisecular, la *autonomía económica y administrativa* de las universidades españolas acarrearía enormes problemas de entre los cuales destaca: (1) la imposibilidad de que se sostuviesen económicamente sino las universidades regionales y religiosas, como la vascongada, catalana y jesuítica y (2) la falta de preparación de los claustros. Para Unamuno, que ve de reojo la posibilidad de que los claustros se constituyesen como ejes de la vida administrativa de las universidades, si se concretase la autonomía universitaria podrían suceder tres cosas: (1) la transformación de las universidades en cotos cerrados de dogmatismo doctrinario; (2) la imposición del nepotismo como único criterio de nombramiento de los

catedráticos; y (3) la imposibilidad de que se concretase la inspección de los profesores. Asimismo, y a través de estas razones (a las cuales añadió, aún, (4) la posibilidad de la muerte de la investigación pura y (5) de la conversión de la universidad en una «academia preparatoria [...] para exámenes») nuestro autor justificó su posición claramente litigante contra la autonomía universitaria. Para Unamuno, y ésta es su íntima convicción, la vivificación de la universidad española no necesitaba de ninguna forma de la autonomía económica o administrativa, que *a contrario sensu* la condenaba, sino de una legislación más moderna y adaptada a las necesidades de su época histórica y, claro, de una actitud ética y proactiva de todos los profesores.

4. Conclusiones

Dado que los problemas académicos de hoy, en lo que concierne a los temas analizados en el presente estudio, son fundamentalmente los mismos que los de ayer, la reflexión unamuniana, no perdiendo actualidad, nos hace mirar con mayor acuidad los problemas que le son inherentes.

Las universidades continúan ubicándose en pequeños y grandes centros urbanos, con las ventajas y desventajas que dicho hecho aporta, así como continúa inculcando a sus profesores e investigadores el deseo de que las mismas, las públicas, se entienda, sean autónomas, a pesar de los innumerales problemas que plantea dicho deseo.

Asimismo, oír la voz de Unamuno, la voz de su extremo realismo educativo, que se ubica más acá y más allá de condicionantes de orden ideológico, nos permite (1) que nos prevengamos en contra de los riesgos que supone una autonomía económica y administrativa de las universidades, que colocaría en riesgo la propia investigación por falta de condiciones económicas, así como (2) que maximicemos o minimicemos las ventajas y desventajas que el contexto institucional y geográfico de cada universidad impone a los estudiantes de las carreras de las ciencias del espíritu y de las ciencias de la naturaleza.

Saber si nosotros, profesores y alumnos, inspirados por las palabras de Unamuno, somos capaces de hacer una universidad más justa y adaptada a la realidad académica, social, política y económica de cada país es una tarea que a todos nos incumbe.

Bibliografía

Fuentes

UNAMUNO, Miguel de, “Acerca de los exámenes”. *El Imparcial*, 13.X.1902. Archivo CMU.

“L’instruction publique en Espagne”. *Etudes Diplomatiques*, may. 1914, p. 27-29, Archivo CMU.

Obras Completas I. Madrid: Escelicer, 1966.

Obras Completas II. Madrid: Escelicer, 1967.

Obras Completas III. Madrid: Escelicer, 1968a.

Obras Completas IV. Madrid: Escelicer, 1968b.

Obras Completas V. Madrid: Escelicer, 1968c.

Obras Completas VI. Madrid: Escelicer, 1969a.

Obras Completas VII. Madrid: Escelicer, 1969b.

Obras Completas VIII. Madrid: Escelicer, 1970.

Obras Completas IX. Madrid: Escelicer, 1971.

Bibliografía secundaria

AGUILERA, Cesar. “Pensamiento educacional de D. Miguel de Unamuno”. *Calasancia*, v. 11, n. 44, (oct.-dic. 1965), p. 405-523.

BARROS DIAS, José M. *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes: compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002.

BLANCO PRIETO, Francisco. *Unamuno, profesor y rector en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2011.

CARDWELL, Richard. A. “Miguel/Mijail: La (dia) lógica de Amor y pedagogía”. In: FLÓREZ MIGUEL, Cirilo. (coord.) *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000, p. 47-58.

CIFO GONZALEZ, Manuel. “Amor y pedagogía o el problema de la educación visto por Miguel de Unamuno”. In: CHAGUACEDA TOLEDANO, Ana. (ed.) *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su obra. II*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, p. 329-347.

CRUZ HERNÁNDEZ, Miguel. La misión socrática de Unamuno. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 3, 1952, p. 41-53.

DELGADO CRIADO, Buenaventura. *Unamuno educador*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1973.

ESPINO GUTIÉRREZ, Gabriel. El maestro Fray Luis de León y el maestro Unamuno. *Boletín de la Universidad Compostelana*, fasc. 2, vols. 73-74, 1965-1966, p. 107-117.

FLÓREZ, Ramiro. Sistema de pensamiento y razón educativa en Unamuno. *Cuadernos Hispanoamericanos*, vols. 440-441, 1987, p. 187-204.

FORGIONE, José D. *Miguel de Unamuno: sus ideas pedagógicas. Unamuno y la Universidad de Salamanca*. Buenos Aires: Imp. Asiática, 1920.

FRAYLE DELGADO, Luis. La dialéctica del eros en ‘Amor y Pedagogía’. *AZAFEA*, vol. 3, 1990, p. 265-283.

GARCÍA BLANCO, Manuel. Amor y pedagogía, nívola unamuniana. *La torre*, año IX, vols. 35-36, jul.-dic. 1961, p. 443-478.

GIL, Miguel L. La educación como materia novelesca. Paul Bourget – Unamuno – Pérez de Ayala. *Cuadernos Hispanoamericanos*, vol. 348, jun. 1979, p. 596-608.

GÓMEZ DE LA TORRE, Ignacio B. Unamuno y la Universidad: rector e intelectual. In: FLÓREZ MIGUEL, Cirilo. (coord.), *Tu mano es mi destino*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, (2000), p. 47-58.

GÓMEZ MOLLEDA, María D. Unamuno, rector regeneracionista. *Revista de educación*, nº. extra., 1997, p. 137-147.

GÓMEZ MOLLEDA, María D. Unamuno y la polémica sobre la autonomía universitaria. In: AA.VV., *Perspectivas de la España Contemporánea. Estudios en homenaje al profesor V. Palacio Atard*, Guthersa, S. A., Madrid, 1986, p. 359-360.

HERRERO CASTRO, Santos. Pensamiento socio-educativo de Miguel de Unamuno: estructura y cambio social en la España del primer tercio del siglo XX. *Studia Paedagogia*, vol. 22, 1991, p. 55-79.

MADRUGA MÉNDEZ, Joaquín. *Miguel de Unamuno: profesor y político*. Salamanca: Gráficas Cervantes, 2007.

MORALEJO LASO, Abelardo. Don Miguel de Unamuno, profesor de griego y de historia de la lengua castellana: impresiones y recuerdos de un alumno. In: AA.VV. *Homenaje al Prof. Alarcos*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1966, p. 329-352.

MORASVERDES, El Chico (pseudónimo). Páginas pedagógicas. Unamuno catedrático. *La Iberia. Semanario Independiente*, año 4, vol. 159, 05.V.1906, p. 4.

ROBERTS, Stephen. *Miguel de Unamuno o la creación del intelectual español moderno*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.

RUBIO LATORRE, Rafael. Unamuno educador. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 23, 1973, p. 27-47.

TURIN, Yvonne. *Miguel de Unamuno Universitaire*. Paris: S.E.V.P.E.N, 1982.

VALDÉS, Mario J. “‘Amor y pedagogía’ y lo grotesco”. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 13, 1963, p. 53-62.

Data de registro: 01/11/2015

Data de aceite: 21/01/2016

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO *INCÓGNITO – AS VIDAS SECRETAS DO CÉREBRO*, DAVID EAGLEMAN

The tricks and traps of Eagleman's book *Incognito*: a critical review

Reseña crítica del libro *Incognito – Las Vidas Secretas Del Cerebro*, David Eagleman

*Carlos Eduardo Batista de Sousa**

Resumo: *Incognito – As vidas secretas do cérebro* é um livro de divulgação neurocientífica escrito pelo neurocientista David Eagleman. O autor apresenta, de forma acessível ao público leigo, achados neurocientíficos sobre a relação entre o comportamento consciente e o cérebro. A abordagem, apesar de introdutória – devemos considerar que o livro é de divulgação científica –, transmite a mensagem principal, a saber: o cérebro faz coisas que não sabemos e é o responsável pelo comportamento consciente. No entanto, alguns pontos aparentemente simples possuem uma profundidade que requer discussão filosófica não considerada pelo autor. O conhecimento neurocientífico usado por Eagleman tem diversas falhas já discutidas na literatura da área. Além disso, parece prematuro defender certas posições sobre a agência humana baseada em experimentação problemática e escassa. Este texto avalia os argumentos do autor e aponta algumas dificuldades que precisam ser encaradas pelas neurociências.

Palavras-chave: Neurociências. Filosofia da ciência. Causação. Explicação científica.

Abstract: *Incognito: The secret lives of the brain*, is a science book about neurosciences written by the neuroscientist David Eagleman. The

* Doutor em Filosofia (Epistemologia) pela Universidade de Konstanz, Alemanha. Professor de Epistemologia, Laboratório de Cognição e Linguagem, Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Rio de Janeiro. *E-mail:* cdesousa@uenf.br

author explains in a simple way neuroscientific findings concerning the relationship between conscious behavior and the brain. Eagleman writes his message in fresh and clear prose: the brain makes things that we are not aware of and it is responsible for the conscious behavior. However, there are several claims seemingly uncomplicated that conceal deep philosophical problems. The author ignores problematic issues about the experiments and takes them for granted. The neuroscientific enterprise presents several flaws pointed out by many authors. Furthermore, the arguments about the human agency based on few and problematic experimentation is controversial and highly disputable. This review assesses various critical points and it addresses some questions that should be taken into account by the neurosciences.

Keywords: Neuroscience. Philosophy of science. Causation. Scientific explanation.

Resumen: Incognito – Las vidas secretas del cerebro es un libro de divulgación neurocientífica escrita por el neurocientífico David Eagleman. El autor presenta, de forma accesible al público no especialista, descubiertas neurocientíficas sobre la relación entre el comportamiento consciente y el cerebro. El abordaje, a pesar de introductorio – debemos considerar que el libro es de divulgación científica –, transmite el mensaje principal: el cerebro hace cosas que no sabemos y es el responsable por el comportamiento consciente. Sin embargo, algunos puntos aparentemente simples poseen una profundidad que requiere discusión filosófica no considerada por el autor. El conocimiento neurocientífico usado por Eagleman tiene diversas fallas ya discutidas en la literatura del área. Adicionalmente, los argumentos sobre la agencia humana basados en experimentos escasos y problemáticos son controvertidos y fuertemente discutibles. Este texto evalúa los argumentos del autor y apunta algunos asuntos que deben ser considerados por las neurociencias.

Palabras clave: Neurociencias. Filosofía de la Ciencia. Causalidad. Explicación Científica.

Em livro traduzido pela Editora Rocco, *Incógnito – As vidas secretas do cérebro*, o neurocientista David Eagleman apresenta, de forma acessível ao público leigo, achados neurocientíficos sobre a relação entre o comportamento consciente e o cérebro. A abordagem, apesar de introdutória – devemos considerar que o livro é de divulgação científica –, transmite a mensagem principal, a saber: o cérebro faz coisas que não sabemos e é o responsável pelo comportamento consciente. Logo nas páginas iniciais, Eagleman (2012) introduz o argumento baseado em estudos empíricos sobre o cérebro:

A primeira lição que aprendemos no estudo de nossos circuitos é simples: a maior parte do que fazemos e sentimos não está sob nosso controle consciente. A vasta selva de neurônios opera seus próprios programas. O você consciente – o *eu* que ganha vida quando você acorda pela manhã – é a menor parte do que se revela de seu cérebro. Embora sejamos dependentes do funcionamento do cérebro em nossa vida interior, ele cuida de seus próprios negócios. A maior parte de suas operações está acima do espaço de segurança da mente consciente. O eu simplesmente não tem direito de entrar. (...) o cérebro opera na coleta de informações e guia o comportamento de maneira conveniente. Não importa se a consciência está envolvida na tomada de decisão. E, na maior parte do tempo, não está. Quer estejamos falando de olhos dilatados, ciúme, atração, gosto por comida gordurosa ou a ótima ideia que você teve na semana passada, a consciência é o participante menos importante nas operações do cérebro. (...) O cérebro cuida de seus negócios incógnito (p.12-15).

O objeto do texto é defender a proposta de que processos totalmente inconscientes e inacessíveis ao sujeito são responsáveis pelas ações cotidianas. Para justificar sua argumentação, Eagleman reúne evidências empíricas sobre diversos achados neurocientíficos recentes e afirma que a ideia da mente consciente cuja tarefa principal é deliberar e decidir livremente, é equivocada e será destronada. Segundo o autor, concepções tradicionais sobre liberdade e racionalidade seriam meras ilusões e, em breve, serão substituídas por uma visão neuronal do homem a partir do conhecimento produzido pela nova ciência do cérebro, a saber, a *neurociência*.

Eagleman (2012) invoca a história das ciências em sua narrativa neurocientífica. O autor *mostra* que na maioria das vezes, nossas intuições estão equivocadas, e cita resultados de estudos sobre como intuições conduzem a erros. A conclusão de Eagleman é imediata: a história das ciências revela como crenças baseadas em intuições se mostraram falsas e, por isso, foram destronadas por concepções científicas modernas. Analogamente, o mesmo processo está acontecendo agora a partir dos novos achados das neurociências sobre como o cérebro produz e controla o comportamento consciente.

Por exemplo, danos ou anomalias no cérebro geralmente estão correlacionados com modificações na personalidade dos sujeitos e, de acordo com Eagleman (2012), isto é prova suficiente para defender a ideia de que não somos responsáveis por nossas ações. O livro culmina com a argumentação dúbia de que o fator biológico (genes e organização neural) condiciona o agir moral, e como tal, deve ser considerado por tribunais em julgamentos de criminosos. A justiça não pode mais ser baseada em intuições, mas sim no conhecimento das neurociências. Eagleman (2012) usa um estudo estatístico do Departamento de Justiça dos Estados Unidos sobre crimes que aponta uma relação entre a média de crimes violentos cometidos com a manifestação de determinado conjunto de genes (TABELA 1):

Tabela 1 – Média de crimes violentos cometidos anualmente nos Estados Unidos

Crime	Portadores dos genes	Não portadores dos genes
Agressão com agravantes	3.419.000	435.000
Homicídio	14.196	1.468
Assalto à mão armada	2.051.000	157.000
Ataque sexual	442.000	10.000

Fonte: (EAGLEMAN, 2012, p. 171).

A interpretação dos dados acima sugere que os portadores destes genes têm alta probabilidade de cometer agressões e crimes violentos. O mais intrigante nestes números é que cerca de metade da população é portadora destes genes. Eagleman (2012, p. 174) prossegue com sua argumentação dizendo que 98,4% dos prisioneiros do corredor da morte possuem estes

genes (DAT 1, DRD2, MAO-A e MAOA-2) e afirma que “parece bem claro que os portadores são fortemente predispostos a um comportamento diferente”. Ou seja, os portadores dos genes violentos não teriam a capacidade de escolha, pois estariam pré-determinados a agir violentamente devido à manifestação de certos genes. Sob este prisma, nenhum sistema normativo serviria de ferramenta constrangedora de ações criminosas, uma vez que a biologia não permitiria o controle consciente de ações. O próprio Eagleman (2012, p. 171) reconhece uma tensão entre biologia e lei, porque “somos impelidos a ser quem somos pelas vastas e complexas redes biológicas”.

A solução proposta por Eagleman (2012) é a introdução do diagnóstico neurocientífico que deve ser usado em tribunais, porque é capaz de revelar a causa real dos desvios normativos. Ele apresenta alguns casos de julgamentos nos EUA onde os “contraventores” possuíam ou um gene relacionado com a violência ou sofriam de algum dano ou anomalia cerebral. O caso Charles Whiteman é citado como exemplo de determinação do comportamento pela neurobiologia. Whiteman tinha 25 anos e postou-se no alto de uma torre no Texas, EUA, com uma mala repleta de armas e munição. Lá de cima, iniciou o abate de pessoas. Ao final da ação, 13 morreram – incluindo Whiteman – e 33 ficaram feridos. Antes do tiroteio, Whiteman havia assassinado a mãe e a mulher a facadas. Aparentemente uma ação criminosa intencional cometida por um homem comum, caixa de um banco e chefe voluntário dos escoteiros da cidade de Austin, no Texas.

Todavia, segundo seu médico, Whiteman vinha se sentindo estranho ultimamente com “pensamentos incomuns e irracionais”. Após a necrópsia, revelou-se a “causa” do comportamento criminoso: Whiteman tinha um tumor do tamanho de uma moeda (um glioblastoma) abaixo do tálamo se expandindo para o hipotálamo até a amígdala. A amígdala está envolvida na regulação das emoções e controla comportamentos de medo e agressividade. O tumor provocou mudanças na estrutura neuroanatômica do cérebro de Whiteman, o que, por sua vez, implicou na mudança de seu comportamento, especificamente, em sua capacidade de autocontrole.

Para Eagleman, este é o ponto central: “quando a biologia muda, podem mudar sua tomada de decisão, seus apetites e seus desejos” (2012, p. 167). O livre-arbítrio, para o autor, é condicionado pela neurobiologia e, caso a neurobiologia do cérebro mude, concomitantemente muda o comportamento consciente. Ou seja, a biologia determinaria o comportamento dos sujeitos que

possuem ou um gene relacionado com agressividade ou anomalia cerebral. Um tumor, por exemplo, pode ser o responsável pela ausência de controle.

Partindo dessas premissas, a proposta de Eagleman é mudar o sistema jurídico e legal introduzindo a neurociência nos tribunais. O cerne do argumento é que a questão do livre-arbítrio não importa, pois mesmo que seja provada sua existência, o comportamento não mudará, e a razão é simples: *neurobiologia*. A biologia condiciona o comportamento; a causa de um ato criminoso não se basearia na intenção deliberada do agente, mas sim em mutações genéticas, pequenos danos cerebrais causados por derrame ou tumor, desequilíbrios nos níveis dos neurotransmissores ou hormonais.

As neurociências, por meio do emprego de instrumentos como ressonância magnética e tomografia por emissão de pósitron, podem detectar estas anomalias e antecipar o comportamento violento. Contudo, o autor salienta que esta ideia não implica em absolvição do criminoso. Eagleman propõe que sentenças customizadas sejam usadas em diagnósticos neurocientíficos, visto que através da neuroimagem poder-se-ia revelar a causa real do ato criminoso (por exemplo, um dano no córtex frontal).

Eagleman afirma que as neurociências *mostram*, através dos achados neurocientíficos, que não somos responsáveis por nosso comportamento consciente. Contudo, se este enunciado estiver correto, então *a fortiori* juízes também não estariam em condição de julgar o comportamento daqueles que desviam das normas sociais porque as decisões penais estariam baseadas em intuições falhas. Juízes não deliberariam, visto que o cérebro faria este serviço, selecionando o veredicto antes de o magistrado pensar no mesmo. A conclusão parece pouco plausível, porque implicaria em uma reviravolta no sistema jurídico que poderia entrar em colapso. Além disso, mesmo as intuições dos neurocientistas seriam falhas e, como tal, comprometeriam o empreendimento neurocientífico, algo paradoxal. Portanto, tem de haver algum controle ou uma racionalidade mínima que seja capaz de julgar.

Prosseguindo com a avaliação do livro, a proposta de Eagleman é desenvolver estudos personalizados de criminosos. Potenciais assassinos, pedófilos e comportamentos desviantes de normas podem ser detectados a partir do neuroimageamento e mapeamento genético para estabelecer a melhor punição. Por exemplo, no caso de sujeitos adultos com mais de 30 anos com cérebros danificados ou portadores de genes que estão relacionados com a violência, a sentença proposta deveria ser o trancafiamento perpétuo.

Mas se os criminosos forem jovens, as sentenças emitidas deveriam visar fins de reeducação através de treinamento neuronal.

Eagleman adota o princípio da neuroplasticidade como meio de modificar a atividade neuronal e, com isso, converter potenciais assassinos, pedófilos e criminosos em pessoas controladas. Estes potenciais criminosos passariam por reeducação e sessões de terapia eletromagnética, além da ingestão de substâncias químicas que agem diretamente em áreas relacionadas com a produção de tal comportamento.

O livro contém descrições sobre mudanças de comportamento *causadas* por danos no cérebro ou desequilíbrios na produção e liberação de hormônios e neurotransmissores, além da introdução de narcóticos no cérebro. Segundo Eagleman (2012), estas mudanças modificam radicalmente a personalidade e, conseqüentemente, o comportamento dos indivíduos. A fim de fundamentar sua argumentação pró-neurocientífica, o autor apresenta um caso bem conhecido da literatura neurocientífica, a história de Phineas Gage, operário da empresa ferroviária americana que teve uma barra de metal atravessada na cabeça após um acidente. Gage sobreviveu, mas a barra danificou parte do córtex frontal esquerdo produzindo uma mudança comportamental. Este caso serve de paradigma na defesa do reducionismo neurocientífico atual.

Há ainda descrições de como mutações epigenéticas podem desencadear mudanças comportamentais (doença de Huntington), e até a contaminação por vírus e bactérias podem modificar o estado consciente de um indivíduo, por exemplo, a contaminação pelo vírus da raiva. Em geral, grande parte do livro consiste em uma reunião de achados neurocientíficos que demandam replicações e discussão crítica, mas sob a concepção do autor, são considerados conhecimento assegurado, o que é um erro metodológico e epistemológico.

A narrativa otimista e positiva de Eagleman ressalta que conhecer os meandros do cérebro levará ao entendimento da natureza humana. A mensagem é sonora: entender a relação “causal” entre genes e o cérebro é suficiente para se entender a natureza humana. Contudo, esta abordagem aparentemente pluralista propalada nas publicações da área parece impor sérios obstáculos às neurociências, que como a maioria das ciências adota a postura reducionista de investigar as partes que compõem o sistema, i.e., empregando a estratégia *bottom-up* (de baixo-para-cima). Em outras palavras, investigar um fenômeno equivale a entender como as partes compo-

mentes, geralmente localizadas em níveis mais baixos, estão organizadas. No caso em tela, investigar atividade neuronal, níveis de neurotransmissores e hormônios, atividade celular e molecular e presença de genes relacionados com anomalias podem explicar o comportamento consciente.

No entanto, a estratégia reducionista de identificar uma parte como a responsável pelo comportamento global do sistema e atribuir a ela certos predicados é falacioso. O córtex pré-frontal não toma decisão, mas é o *agente* quem decide, assim como estômagos não se alimentam; *organismos* se alimentam. O cérebro *não* representa, decide, considera, pensa etc. *Pessoas* decidem, pensam, raciocinam, emocionam-se etc. O cérebro é um órgão. Seria um erro atribuir ao estômago o predicado “alimenta-se”, assim como seria um erro atribuir ao cérebro o predicado “consciente”. Este erro é recorrente em neurociências. A falácia mereológica é confundir a parte com o todo ou confundir a função de uma parte com o *telos* (fim) do todo. Eagleman (2012) comete este erro em várias partes do livro.

O comportamento consciente não se explica através da identificação de partes do cérebro que supostamente o causam; o comportamento consciente se explica *em virtude* do trabalho em conjunto de partes que compõem o cérebro que interagem de diversas formas dando origem a propriedades emergentes como estados conscientes. O cérebro não é uma estrutura modular rígida (um canivete suíço como sugerem alguns autores). O cérebro é um órgão com funções específicas de alta complexidade com vários níveis de organização e que demanda explicações de níveis que considerem propriedades emergentes presentes nestes níveis que estão ausentes dos níveis mais básicos.

Reduzir o comportamento a partes do cérebro é um reducionismo ingênuo e grosseiro, um erro mereológico em desconsiderar vários fatores causais que participam da produção do comportamento consciente. O cérebro e suas partes não trabalham isolados, pelo contrário, o cérebro é um sistema dinâmico acoplado a um corpo em interação com o meio ambiente. A interação gene-cérebro-corpo dá origem a *pessoas*. *Pessoas* tomam decisões, *pessoas* são conscientes, *pessoas* agem.

Apesar da tentativa de transmitir confiança, Eagleman comete erros recorrentes nas neurociências, o principal é ignorar problemas conhecidos da filosofia da ciência. O autor toma experimentos neurocientíficos como assentes e reveladores do maquinário subjacente ao comportamento, igno-

rando controvérsias envolvidas neste empreendimento. Há questionamentos concernentes à garantia e confiabilidade de alguns destes experimentos que são altamente controversos e possuem vieses comuns presentes em experimentos científicos. A falha central é identificar correlação com causação.

David Hume legou um problema sem solução para as ciências: a natureza da causação. Segundo Hume, não há necessidade entre a causa e seu efeito (por exemplo, entre um evento A e outro evento B), haja vista que os *relata* da causação permanecerem invisíveis. A partir de observações particulares detectamos certas correlações e traçamos algumas conclusões sobre as supostas relações causais. Contudo, as correlações não indicam que haja necessariamente uma relação causal. Este é o problema de tentar identificar causas onde existem meras correlações. Enunciados correlacionais geralmente são simétricos (ser um homem fumante está positivamente correlacionado em ser um fumante, e ser um fumante está positivamente correlacionado em ser um homem), já enunciados causais são assimétricos (fumar causa câncer de pulmão, mas câncer *não* causa o fumar).

Enquadrando o tema no contexto neurocientífico, o problema fica visível: se a neuroimagem produzida no tempo T, no aparelho A, no ambiente experimental E, no sujeito S, revela que o córtex órbito-frontal está ativo durante o ato de apertar um botão verde, então o apertar do botão verde está causalmente correlacionado com a atividade do córtex órbito-frontal. Contudo, não há necessidade causal entre esta relação, pois a neuroimagem não revela a totalidade de neurônios ativos durante o ato de escolher apertar o botão verde, *mas* apenas uma parte isolada do cérebro que supostamente participa causalmente da produção do ato voluntário. A neuroimagem serve no máximo como sugestão para traçar o histórico da complexa rede causal relacionada com o ato e, como tal, não vale como causa. As interpretações das neuroimagens baseiam-se em causação linear isolada e não citam a complexa rede de relações causais que podem ser de vários tipos (retro-causação, bidirecional, multidirecional, recíproca) e inclusive não-linear.

Além disso, as entidades causais que participam da produção de certo efeito seguem uma cadeia de eventos passados, algo previsto nas correntes de Markov em que estados de um sistema sofrem transições de um estado para o outro, dentro de um contexto finito de possíveis estados. Neurocientistas tentam identificar certas partes do cérebro como sendo causadoras de comportamentos, no entanto, o cérebro não parece se comportar como

uma estrutura linear com variáveis definidas. O cérebro é um órgão dinâmico adaptativo que se modifica de acordo com o estado de coisas no meio ambiente. Em outras palavras, há diversas formas de ativação neuronal condicionadas ao estímulo ambiental. As correlações identificadas pelos neurocientistas em estudos de neuroimagem parecem ser contingentes e não necessárias, porque é difícil isolar uma parte do sistema e atribuir a mesma papel causal único, visto que outras partes podem e *devem* estar participando da produção de certo efeito. A tentativa de reduzir um sistema complexo às partes é incorrer na falácia mereológica.

Outro problema é justificar o uso de conhecimento neurocientífico em questões jurídicas, algo que parece forçoso, porque as neurociências encontram-se ainda em estágio experimental (fase pré-paradigmática em busca de uma teoria robusta), requerendo replicações e discussão crítica. Eagleman ignora as discussões recentes envolvendo questões epistemológicas, metodológicas e ontológicas sobre a atividade neurocientífica. Alguns estudos mostram que muitos experimentos neurocientíficos são simplistas e limitados e supervalorizam aspectos de baixo fator estatístico.

Por exemplo, em um artigo publicado na *Nature Neuroscience*, Katherine S. Button (2013) e seu grupo mostraram que as conclusões de grande parte das publicações biomédicas são provavelmente falsas. A razão apontada é a política do *Publish or Perish* em que muitos cientistas são obrigados a publicar a qualquer custo para poderem continuar em evidência e receber mais investimentos públicos e privados. Como “ligeireza” não é sinonímia de “fiabilidade”, experimentos neurocientíficos não estão sendo bem conduzidos, resultando em conhecimento pouco fiável.

Button (2013) evidenciou várias falhas presentes em experimentos neurocientíficos, como ambiente experimental simplista, pouca ou nenhuma replicação, conclusões apressadas baseadas em dados estatísticos pouco prováveis, supervalorização de dados com baixa probabilidade de serem verdadeiros (*low statistical power*), e supervalorização de amostras pouco efetivas. Em suma, Button revelou as controvérsias envolvendo metodologia, epistemologia, ontologia, lógica e axiologia na prática neurocientífica, questões ignoradas pela maioria dos neurocientistas como o próprio Eagleman. O autor assume a veracidade dos estudos empíricos sem lançar dúvida sobre eles.

Apesar de o autor passar ao largo dos questionamentos críticos e ser um “neuro-otimista”, é possível admitir que Eagleman cumpre com o prometido,

isto é, comunicar como o cérebro de forma incógnita, controla e produz certos tipos de comportamentos. Embora a ideia de que não há um agente racional livre no comando das ações ir contra nossas intuições mais fundamentais, devemos ter em mente que esta ideia pode vir a se confirmar. No entanto, a confirmação exigirá um exame crítico da prática neurocientífica. A hipótese de que o cérebro de fato é o responsável pelo comportamento precisa ser testada e confirmada. Mas até que se reúnam evidências garantidas em favor desta hipótese, a discussão está aberta.

As razões motivadoras dos neurocientistas precisam ser avaliadas. Aceitar as alegações de Eagleman e de outros neurocientistas pressupõe discussão filosófica. Do contrário, devemos manter o princípio norteador da concepção de agência racional, a saber, de que somos agentes racionais livres e autônomos. Argumentos baseados em evidências empíricas incipientes têm apelo para convencer parte da opinião pública. Por outro lado, filósofos e cientistas sociais devem efetuar análise crítica do empreendimento neurocientífico. Substituir ou destronar a concepção tradicional de agência racional livre pressupõe a realização de um debate racional. Somente evidências empíricas dúbias não contam como argumento racional. Eagleman e colegas precisam ser confrontados com a discussão da filosofia da ciência.

Referências

BUTTON, K. S. *et al*, J. P. A. IOANNIDIS, C. Mokrysz, B. A. Nosek, J. Flint, E. S. J. Robinson and M. R. Munafò. Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Review Neuroscience*, Londres, v. 14, n. 5, p. 365-376, 2013.

BEAVER, K. M. *et al*. Exploring the association between the 2-repeat allele of the MAOA gene promoter polymorphism and psychopathic personality traits, arrests, incarceration, and lifetime antisocial behavior. *Personality and Individual Differences*, Londres, v. 54, n. 2, p. 164-168, 2013.

CASES, O. *et al*. Aggressive behavior and altered amounts of brain serotonin and norepinephrine in mice lacking MAOA. *Science*, Washington, v. 268, n. 5218, p. 1763-1766, 1995.

DE SOUSA, C. E. B. Redução nas ciências especiais: O Caso Da Neurociência. In: DUTRA, L. H. de A.; LUZ, A. M. (Org.). *Temas de Filosofia do Conhecimento*. Florianópolis: NEL/UFSC, 2011. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~nel/rumos-vol11-ebook.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

FERGUSSON, D. M. *et al.* Moderating role of the MAOA genotype in antisocial behaviour. *The British Journal of Psychiatry*, London, v. 200, n. 2, p. 116-123, 2012. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.111.093328>

GALLARDO-PUJOL, D.; ANDRÉS-PUEYO, A.; MAYDEU-OLIVARES, A. MAOA genotype, social exclusion and aggression: an experimental test of a gene–environment interaction. *Genes, Brain and Behavior*, Bethesda, v. 12, n. 1, p. 140-145, 2013.

HASLER, F. *Neuromythologie*. Heidelberg: Transcript Verlag, 2012. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839415801>

SALMON, W. *Causality and explanation*. Oxford University Press: Oxford, 1998. <http://dx.doi.org/10.1093/0195108647.001.0001>

SPOHN, W. *Causation, coherence, and concepts*. Heidelberg: Springer Verlag, 2009.

UTTAL, W. R. *Reliability in cognitive neuroscience: A Meta-Meta-Analysis*. Cambridge: The MIT Press, 2012. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262018524.001.0001>

SULLIVAN, J. The Multiplicity of experimental protocols: a challenge to reductionist and non-reductionist models of the unity of neuroscience. *Synthese*, Heidelberg, v. 167, p. 511-539, 2009. <http://dx.doi.org/10.1007/s11229-008-9389-4>

Data de registro: 17/07/2014

Data de aceite: 06/11/2014

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS 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 FACED.** 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 INTERNACIONAIS

1. **Acontecimiento.** Instituto Emmanuel Mounier. Madrid, Espanha.
2. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universitat Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
3. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
4. **Análise Social.** Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
5. **Analogia Filosófica; Revista de filosofia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
6. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **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.** Lateinamerikareferat. 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 Filosóficos.** 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, Estaods 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 Zeitschrft 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 García Díaz. 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.** Università 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. **Temas.** 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 Filosofia. 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 für Kritische Theorie.** Zuklappen Verlag. Lüneburg, 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 Colombiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Maison des Sciences De L’homme
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics

Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre

Paris – France

The Philosopher's Index

Philosopher's Information Center

Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades

Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/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)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/handle1/90>).
12. EDUC@ – Publicações online de educação – metodologia SciELO, da Fundação Carlos Chagas – São Paulo, Brasil (<http://educa.fcc.org.br>)
13. PhilPapers Journal – Philosophical research online – Ontario, Canada (<http://philpapers.org/>)

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be)
2. “Boletim Bibliográfico” do Instituto Aleman de Ultramar” – Hamburgo, Alemanha (www.duei.de)
3. “The Philosopher’s Index”, do “Philosophy Documentation Center”- Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org)
4. CIAFIC – “Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura” - Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar)
5. SHS/DC – “Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre”- Paris, França (www.portalunesco.org)
6. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie)
7. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx)
8. “Refdoc” do INIST/CNRS – Vandoeuvre-lès-Nancy, França (www.inist.fr)
9. Biblioteca Brasileira de Educação – Brasília, Brasil (www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/default.asp)
10. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org)
11. DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras – Brasília, Brasil (<http://diadorim.ibict.br/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, desde que doutores, nas áreas de Educação e Filosofia, que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) co-autor(es), com a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual; o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. Antônio Gomes da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. 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

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

O texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows. O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 12. Os textos deverão conter três resumos. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; o terceiro resumo poderá ser em espanhol, em francês, ou na língua do autor. Cada resumo deverá ter no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

Os textos deverão conter título em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas e traduções/30 páginas; resenhas/08 páginas.

É vedado que o autor submeta um texto concomitantemente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser enviados em alta resolução em documentos suplementares, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas e fontes.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por

Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas).

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

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia
Revista Educação e Filosofia
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
Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br
Telefone: (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 doctoral degree} in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations and interviews. 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 do 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

All authors and co-authors should be informed and registered at the time of submission. Inclusions of co-authoring are not accepted during the evaluation procedure of the submitted document.

Presentation of originals

Material for publication should be sent by electronic means in the site www.seer.ufu.br. The main file should contain only the originals, with no identification of the author or authors. The text must be presented in a recent version of the program *Word for Windows* and configured as A4 paper page size, double-spaced, justified margins and type font size 12. The texts should bring summaries, one in the original language and another in English and/or French, each having a minimum of 50 and maximum of 150 words. Authors should also point out from three to five key words in the original language and in the translation in English and/or French, as may be the case.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews and translations; 8 pages for reviews.

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, 2121, Bloco U, Sala 1U131 - campus Santa Mônica
Bairro Santa Mônica 38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil
Internet page: www.seer.ufu.br E-mail: revedfil@ufu.br Telephone:
(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, docteurs, dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, des dossiers, des critiques, des traductions et d'interviews. 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.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d'coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue *Éducation et Philosophie* : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

En complément, il doit être accompagné de deux résumés: l'un en langue d'origine et l'autre en langue étrangère, au choix, dont le nombre de mots oscillera entre 50 et 150 chacun en indiquant 3 à 5 mots clés. Longueur maximale des travaux: Les articles, interviews et traductions sont limités à 30 pages, les comptes rendus sont limités à 8 pages.

La Revue *Education et Philosophie* exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue *Education et Philosophie* n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

Illustrations

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains. »

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue *Éducation et Philosophie* en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact**Universit  Fédérale d'Uberlândia****Revue  ducation et Philosophie****Boîte Postale – 593**

Av. Jo o Naves de  vila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

campus Santa Mônica – Bairro Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.brAdresse  lectronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et r solv es par le Conseil d' dition.

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:
http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&qestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001

Ou pode ser gerada no site: [www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC](http://www.ufu.br/ServiçosUFU/GRU/SERVCOMERC) LIVROS, PERIOD, MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.

1 ano - 2 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias

2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias

Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.

Marque os exemplares de seu pedido: n° avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 41 / R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 41

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
01	Ediç. esgotada	
02	Ediç. esgotada	
03	Ediç. esgotada	
04	Ediç. esgotada	
05/06	Ediç. esgotada	
07	Ediç. esgotada	
08		
09		
10/11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
21/22	Ediç. esgotada	
23	Ediç. esgotada	
24	Ediç. esgotada	
25		
26	Ediç. esgotada	
27/28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35/36		
Esp.v.18		
37		
38		
39		
40		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
Esp.v.25		
51		
52		
Esp.v.26	Ediç. esgotada	
53		
54		
Esp.v.27		
55		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
56		
Esp.v.28		
57	Ediç. esgotada	
58	Ediç. esgotada	
Esp.v.29	Ediç. esgotada	
59		
60		
Esp.v.30		
61		
62		
Esp.v.31		
63		
64		
Esp.v.32		
65		
66		
Esp.v.33		

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ _____ Data da assinatura: ____ / ____ / ____

Volume(s) assinado(s): _____ Ano(s): _____ Exemplares de cortesia: _____

Assinante: _____ Revista Educ. e Filos. _____

Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email ou pessoalmente na secretaria da Revista.

Dossiês

Dossiê Arquivos e fontes para a história da educação católica

Apresentação

Evelyn de Almeida Orlando

Paula Leonardi

A atuação da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar em Minas Gerais, Brasil (1907-1971): apontamentos históricos e historiográficos da educação a partir de arquivos e fontes

Geraldo Gonçalves de Lima

Décio Gatti Júnior

A fabricação dos destinos das alunas do Colégio Notre-Dame de Sion

Ângela Xavier de Brito

Marcas da modernidade pedagógica no ensino religioso dos anos 1930: uma leitura do livro a pedagogia do catecismo do padre Álvaro Negromonte

Evelyn de Almeida Orlando

Sergio Roberto Azevedo Junqueira

“Escrever-te-ei sem demora”! O epistolário de Chiara Lubich: estratégias e práticas

Maria José Dantas

Judith Povilus

De documento religioso a fonte histórica: as atas do I Concílio Plenário da América Latina

Paula Leonardi

Agueda Bernardete Bittencourt

Artigos

Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix

Paola Sanfelice Zeppini

Angústia da influência e desleitura na filosofia da educação pragmatista: Dewey, Rorty e Lipman

Heraldo Aparecido Silva

O conceito de *saúde* no livro *IV da República*: Platão contra os hipocráticos?

Sussumo Matsui

Gabriele Cornelli

Educação moral no *Encheiridion* de Epicteto

Nadir Antonio Pichler

Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância de Francisco Macedo (Campo

Largo-Paraná, 1883)

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other, individual-society dialectics

Wolff-Michael Roth

Erika Germanos

Habermas leitor de Marx: análise dos escritos dos anos de 1960

Marcelo Lira Silva

O *homo faber*, de usuário de ferramentas a objeto tecnológico

Jelson Roberto de Oliveira

“Individualidade é um conceito recíproco e comunitário”: Fichte e as diretrizes de uma filosofia social segundo a *Wissenschaftslehre*

Erick Lima

Interacionismo simbólico, formação do self e educação: algumas aproximações ao pensamento de G. H. Mead

Cledes Antonio Casagrande

A invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro

Lutís Thiago Freire Dantas

Notas de uma pedagogia da singularidade

Germano Nogueira Prado

Unamuno: la universidad y la autonomía universitária

Emanuel José Maroco Santos

Resenhas

Resenha do livro *Incógnito – As vidas secretas do cérebro*, David Eagleman, Editora Rocco, Rio de Janeiro
Carlos Eduardo Batista de Sousa