

ISSN 0102 6801

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Vol. 30 N. 60 jul./dez. 2016



*Educação
e Filosofia*



EDUFU

Entrevista com
Newton da Costa

Edição comemorativa de 30 anos

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

Volume 30, Número 60, jul./dez. 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 Dennys Garcia Xavier (Filosofia)

Conselho Editorial

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

Fernando Rey Puente – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Humberto A. Oliveira Guido – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães – Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Perine – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Márcio Danelon – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos César Seneda – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho – PUC-CAMP (Campinas – SP, Brasil)
Raúl Fornet-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)

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)
Ermani 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 Rebello – UNESP (Assis – SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes – PUC-CAMP (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 Palácio – 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)
Luciola 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 Affonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Sueli Mazzilli – Unisantos (Santos – SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP (Garulhos – SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Walter Matias Lima – UFAL (Maceió – AL, Brasil)
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Assessoria Técnica: Lília Alves de Oliveira

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Estagiários: João Gabriel Malaquias Borges

Lais Oliveira Rios

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

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

Diagramação: Ivan Lima

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 500 exemplares

A Revista aceita permuta

Wir bitten um Austausch

We ask for exchange

On demande l'échange

Rogamos canje

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



EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

Volume 30, Número 60, jul./dez. 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 Dennys Garcia Xavier (Filosofia)

Conselho Editorial

Aléxia Prado 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 Curry – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Dennys Garcia Xavier – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Dermeval Saviani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Dietmar K. Pfeiffer – Universität Münster (Münster, Alemanha)
Enrico Nuzzo – Università di Salerno (Fisciano – SA, Itália)
Fernando Luis González – UniCEUB (Brasília – DF, Brasil)

Fernando Rey Puente – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)
Humberto A. Oliveira Guido – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães – Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Marcelo Perine – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Márcio Danelon – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Marcos César Seneda – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho – PUC-CAMP (Campinas – SP, Brasil)
Raúl Fornet-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)

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 Rebello – UNESP (Assis – SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes – PUCCAMP (Campinas – SP, Brasil)
Janete Bolite Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
José Gonzalo Armijos Palácio – 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)
Luciola 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 Affonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)
Sueli Mazzilli – Unisantos (Santos – SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP (Garulhos – SP, Brasil)
Walter Alexandre Carnielli – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)
Walter Matias Lima – UFAL (Maceió – AL, Brasil)
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Assessoria Técnica: Lília Alves de Oliveira

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Estagiários: João Gabriel Malaquias Borges

Láís Oliveira Rios

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Diagramação: Ivan Lima

Impressão: Gráfica UFU

Tiragem desta edição: 500 exemplares

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

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

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Elmiro Santos Resende

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 | 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

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



ISSN 0102-6801

Educação e Filosofia



Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 30	n. 60	p.515-1116	jul./dez. 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.

A partir de janeiro de 2017, a Revista Educação e Filosofia terá periodicidade quadrimestral, com numeração contínua no volume seguinte.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v. 30 – n. 60 – 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 60 – jul./dez. – 2016 ISSN 0102-6801

SUMÁRIO

Editorial

Marcos César Seneda..... 527

Entrevista

Entrevista com Newton da Costa 533

Evandro Luís Gomes

Itala M. Loffredo D'Ottaviano

Artigos

Is Aristotle's cosmos hyperbolic?..... 547

Monica Ugaglia

Centralidade da crítica ao trabalho: apontamentos sobre a categoria trabalho nos Manuscritos de 1844 e nos Grundrisse de Marx 575

Vinicius dos Santos Xavier

O ciclo de estudos básicos (*Egklyklios Paideia*) da escolaridade grega 603

Miguel Spinelli

Condições lógico-históricas do conhecimento e formação: contribuições da epistemologia dialética..... 647

Simone Alexandre Martins Corbiniano

Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever.....	669
<i>Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo</i>	
Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná a partir de uma perspectiva deleuziana	685
<i>Ester Maria Dreher Heuser</i>	
A docência administrada: problematizando a questão	701
<i>Ivair Fernandes de Amorim</i>	
The educational phenomenon between ideology and utopia. Paul Ricoeur's thought: foundations for an emancipatory education .	739
<i>Manoel Tavares Gomes</i>	
Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação	775
<i>Monique da Silva</i> <i>Valeska Maria Fortes de Oliveira</i>	
O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade..	799
<i>Liliana Souza de Oliveira</i>	
Il feto e la ricerca del sé. Un dialogo critico con Merleau-Ponty	821
<i>Fabio Di Clemente</i>	
Governamentalidade como ferramenta analítica: uma prática de pesquisa em educação especial	859
<i>Márcia Lise Lunardi-Lazzarin</i> <i>Simoni Timm Hermes</i>	
Notas sobre teoria e <i>práxis</i>	883
<i>Elaine Conte</i>	
Philosophical eros: a twofold desire in Plato's dialogues	905
<i>Guilherme Domingues da Motta</i>	

Sobre coautoria, produtivismo e performatividade: um exercício crítico-hermenêutico.....	917
<i>Murilo Mariano Vilaça</i>	
<i>Alexandre Palma</i>	
Tomás de Aquino e o problema do Mênon	951
<i>Anselmo Tadeu Ferreira</i>	
O uso poético da linguagem e os conceitos de ideia, sentido e referência no pensamento de Frege.....	979
<i>Fábio Baltazar do Nascimento Júnior</i>	
<i>Marcio Chaves-Tannús</i>	
El valor político de la educación en Kant	995
<i>Antonio Hermosa Andújar</i>	

Formas de distribuição

Permutas nacionais	1019
Permutas internacionais	1026
Doações nacionais.....	1032
Doações internacionais.....	1033

Indexação em repertórios.....	1035
--------------------------------------	-------------

Normas

Normas para envio de colaborações.....	1041
Norms for submissions.....	1045
Normes pour envoyer des collaborations.....	1049

Pareceristas do volume 30.....	1053
---------------------------------------	-------------

Sumário do volume 30.....	1061
----------------------------------	-------------

Índice remissivo de 30 anos por autores.....	1067
---	-------------

Ficha de Assinatura.....	1166
---------------------------------	-------------

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 60 – jul./dez. – 2016 ISSN 0102-6801

CONTENTS

Editorial

Marcos César Seneda..... 527

Interviews

Interview with Newton da Costa..... 533

Evandro Luís Gomes

Itala M. Loffredo D'Ottaviano

Articles

Is Aristotle's cosmos hyperbolic?..... 547

Monica Ugaglia

Centrality of critique of labor: notes on the labor category in the Marx's Manuscripts of 1844 and in the Grundrisse 575

Vinicius dos Santos Xavier

The cycle of basic education (*Egklyklios Paideia*) of the greek school 603

Miguel Spinelli

Logical-historical conditions of knowledge and formation: the contributions of dialectical epistemology	647
<i>Simone Alexandre Martins Corbiniano</i>	
From life to death to life: the language is the bridge. Reflections about the act of writing.....	669
<i>Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo</i>	
Of the rights to problems in philosophical learning: remarks on the <i>Curriculum Guidelines of Philosophy of the State of Parana</i> from the deleuzian perspective	685
<i>Ester Maria Dreher Heuser</i>	
The administered teaching: discussing the question	701
<i>Ivair Fernandes de Amorim</i>	
The educational phenomenon between ideology and utopia. Paul Ricoeur's thought: foundations for an emancipatory education .	739
<i>Manuel Tavares</i>	
Essay on defense the lightness, of the sensible and the sensibility in education research.....	775
<i>Valeska Maria Fortes de Oliveira</i>	
<i>Monique da Silva</i>	
Teaching philosophy as a technology of government	799
<i>Liliana Souza de Oliveira</i>	
The fetus and the search for the self. A critical dialogue with Merleau-Ponty.....	821
<i>Fabio Di Clemente</i>	
Governmentality as an analysis tool: a research practice in special education	859
<i>Márcia Lise Lunardi-Lazzarin</i>	
<i>Simoni Timm Hermes</i>	
Notes on theory and <i>praxis</i>	883
<i>Elaine Conte</i>	

Philosophical eros: a twofold desire in Plato's dialogues 905
Guilherme Domingues da Motta

On co-authorship, produtivism, and performativity: a hermeneutic
and critical exercise 917
Murilo Mariano Vilaça
Alexandre Palma

Thomas Aquinas and the question of Meno 951
Anselmo Tadeu Ferreira

The poetic use of language and concepts of idea, sense and reference
on Frege's thinking 979
Fábio Baltazar do Nascimento Júnior
Marcio Chaves-Tannús

The political value of education in Kant 995
Antonio Hermosa Andújar

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals 1019
Exchanges with international periodicals 1026
Brazilian donations 1032
International donations 1033

Indexation in repertories 1035

Norms

Normas para envio de colaborações 1041
Norms for submissions 1045
Normes pour envoyer des collaborations 1049

Nominata of referees 1053

Summary of the Volume 1061

30-year remissive index for authors. 1067

Subscription Form 1166

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

Ao trazer a público o seu sexagésimo número, completa a Revista Educação e Filosofia o seu trigésimo ano de existência. São três décadas de divulgação ininterrupta da ciência brasileira. Muito temos a comemorar, porque a Revista cresceu junto com os desafios que se apresentaram em seu caminho, culminando com o presente formato, que exhibe um veículo bastante adaptado e eficiente para se comunicar com a comunidade científica no Brasil e no exterior.

Nesse momento, um retrato da Revista Educação e Filosofia seria o seguinte: a Revista está sendo divulgada pela plataforma do SEER; reúne em seu *site* todos os seus números – os sessenta números ordinários e os seis especiais –, uma vez que os números antigos foram inteiramente digitalizados, disponibilizando ao leitor uma retrospectiva de exatos trinta anos de produção científica; encontra-se indexada em nove repertórios internacionais e quatro repertórios nacionais, o que lhe fornece uma muito boa visibilidade científica; passou a integrar, a partir de 2014 o Educ@, da Fundação Carlos Chagas, que utiliza a metodologia SciELO; vincula-se também a dois programas de pós-graduação, um em Educação (PPGED) e outro em Filosofia (PPGFIL); dispõe agora de uma página nas redes sociais, para facilitar o seu contato imediato com um público mais amplo, nem sempre especializado, mas ainda assim ávido por acesso a conhecimentos científicos.

Mas, mais uma vez, se temos muito a comemorar, também temos outro tanto pelo que pugnar. Muito se tem falado sobre a necessidade de indexação dos periódicos e de internacionalização da ciência, pouco se tem efetiva e cuidadosamente feito pela preservação e ampliação planejada dos nichos onde esse processo acadêmico-administrativo deve ocorrer. As cobranças são muitas, contínuas e intensas, sempre desproporcionais aos recursos que se recebe. Há dois anos a FAPEMIG suspendeu o edital de apoio à publicação de periódicos científicos, com o qual contávamos para financiar esse periódico e dar agilidade à sua

publicação. Nesses dois anos, contamos com o apoio pronunciado da Faculdade de Educação (FACED), do Instituto de Filosofia (IFILO), da Editora da UFU (EDUFU) e da administração superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fato que nos permitiu manter o mesmo nível de atividades e o mesmo padrão de edição. No entanto, como outros periódicos, a Revista Educação e Filosofia anseia por receber mais apoio efetivo das agências de fomento em 2017, uma vez que as exigências têm se tornado crescentes, e não é fácil atendê-las sem incremento de custo das edições.

Essas dificuldades de financiamento, por sua vez, não nos impediram de trabalhar arduamente e de atingir um índice muito bom de avaliação. Hoje a Revista Educação e Filosofia é, segundo os parâmetros do Qualis, A2 na área de Educação e A2 na área de Filosofia, recebendo textos de pesquisadores que desejam divulgar os resultados dos seus projetos de pesquisa e também dos professores doutores de destacados programas de pós-graduação do País. A contribuição dos pesquisadores estrangeiros também nos tem chegado espontaneamente, o que evidencia que a Revista Educação e Filosofia tem sido não somente um importante veículo de divulgação, mas tem igualmente chegado às mãos das pessoas, do país e do estrangeiro, que têm produzido conhecimento nessa área.

Outra importante decisão do Conselho Editorial, tomada recentemente, no mês de setembro do corrente, diz respeito à periodicidade da Revista. Dado o grande número de contribuições que nos têm sido encaminhadas, a partir de 2011 a Revista Educação e Filosofia passou a publicar números especiais, que receberam essa nomeação por dois motivos. Primeiramente, para não ser alterada a numeração da Revista; em segundo lugar, porque tínhamos não ter os recursos financeiros para editar regularmente três números por ano. Uma vez que a Revista vinha recebendo não somente artigos dos pesquisadores, mas igualmente propostas de dossiês, decidiu-se à época dedicar esse número especial à publicação de dossiês, possibilitando assim a produção de números com recortes temáticos, mas que, ao mesmo tempo,

não onerassem a publicação de artigos nos números regulares. Como essa prática se estendeu por cinco anos, e como ela foi incorporada às expectativas externas e aos protocolos internos da Revista Educação e Filosofia, o Conselho Editorial tomou a decisão de transformar a Revista em quadrimestral a partir de 2017, transformando esse agora usual número especial em um número regular da Revista.

Estampado o quadro dessa jovem Revista, que completa, em data comemorativa, trinta anos de existência, passemos à apresentação do número atual. O número sessenta, volume trinta, da Revista Educação e Filosofia, apresenta dezoito artigos e uma entrevista. A entrevista que abre este volume foi realizada por Evandro Luís Gomes com um destacado pesquisador brasileiro, o professor Newton Carneiro Affonso Da Costa. Da Costa é um dos mais renomados cientistas brasileiros, com contribuições reconhecidas internacionalmente nas áreas de lógica, matemática e filosofia, e é com júbilo que a Revista Educação e Filosofia compartilha essa entrevista com os seus leitores.

Na seção artigos, encontram-se trabalhos que tratam sobre diferentes áreas de pesquisa em Filosofia e Educação. No artigo *Is Aristotle's Cosmos Hyperbolic?*, Monica Ugaglia apresenta a concepção de Aristóteles sobre a infinitude, concebida por este como uma impossibilidade do real. Aristóteles, demonstra a autora, propõe que a matemática e a física devem ser construídas neste universo real e finito, sem concessões à imaginação. Mesmo assim, Aristóteles afirma que seu entendimento sobre a infinitude não é um problema para os matemáticos, demonstrando como estes poderiam construir seus conhecimentos sem a concepção de infinitude. No artigo *Centralidade da crítica ao trabalho: apontamentos sobre a categoria trabalho nos Manuscritos de 1844 e nos Grundrisse de Marx*, Vinicius dos Santos Xavier, pondera sobre a categoria trabalho em duas obras de Marx e tem, como meta, a partir desta reflexão crítica, apresentar a necessidade de considerar a teoria marxiana da perspectiva da totalidade. Em *O ciclo de estudos básicos (egkýkliospaideía) da escolaridade*

grega, Miguel Spinelli apresenta com detalhes o conceito de escolaridade entre os gregos, tentando mostrar suas fases, seu currículo e seus ideais. Spinelli investiga-o em três perspectivas, tendo como objetivo esclarecer especificamente o que os gregos chamaram de ciclo de estudos básicos. Trata-se de um trabalho que abre um profundo ângulo de análise para estudarmos não só a formação escolar grega, objeto principal da interpretação, mas também as propostas educacionais atuais. O artigo *Condições lógico-históricas do conhecimento e formação: contribuições da epistemologia dialética*, de Simone Alexandre Martins Corbiniano, procura mostrar a historicidade que subjaz à *práxis* humana permeada pelo trabalho. O artigo faz uma crítica ao procedimento de elaboração de uma racionalidade alienada, procurando retomar a construção de um pensamento crítico e autônomo. Em *Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever*, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo procura fazer uma análise penetrante de como a experiência da morte pode penetrar no ato de escrever. Partindo de um material documental em que está recolhida essa experiência, a autora procura explicitar o ato de escrever que a veicula. No artigo *Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná a partir de uma perspectiva deleuziana*, Ester Maria Dreher Heuser expõe o afastamento das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná das orientações imperantes no ensino de Filosofia no Brasil. Este distanciamento, analisado a partir de um ponto de vista deleuziano, é inesperadamente oposto a uma “Pedagogia do sentido”, mesmo dando destaque em suas diretrizes à perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari. O objetivo do artigo *A docência administrada: problematizando a questão*, de Ivair Fernandes de Amorim, é examinar o emprego de apostilas em escolas públicas municipais. A partir de um estudo de caso em dois municípios do noroeste paulista e de investigações teóricas, o autor oferece o conceito de Docência Administrada, com o intuito de expor os efeitos deste Sistema Apos-

tilado de Ensino sobre a autonomia docente. Em *The educational phenomenon between ideology and utopia. Paul Ricoeur's thought: foundations for an emancipatory education*, Manuel Tavares pretende debater os aspectos fundamentais do pensamento de Paul Ricoeur, destacando os conceitos de ideologia e de utopia, de tal maneira que a reflexão realizada no presente trabalho forneça novas análises para se compreender o sistema educacional e a educação. No artigo *Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação*, Monique da Silva e Valeska Maria Fortes de Oliveira sugerem que a partir da proposta da leveza, formulada pelo escritor italiano Ítalo Calvino, se investigue a pesquisa em educação na dimensão do sensível. Em *O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade*, Liliana Souza de Oliveira, fundamentada em um ponto de vista foucaultiano, examina a relevância da Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e as consequências do ensino de Filosofia como uma tecnologia da governamentalidade. No artigo *Il feto e la ricerca del sé. Un dialogo critico con Merleau-Ponty*, Fabio Di Clemente tem por objetivo radicalizar a presença do feto na constituição do eu, criticando os privilégios que Merleau-Ponty atribui para o mundo que se abre após o nascimento. A proposta do artigo *Governamentalidade como ferramenta analítica: uma prática de pesquisa em educação especial*, de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Simoni Timm Hermes, é investigar a prática de pesquisa em Educação Especial, se arrimando em condutas dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo da investigação é possibilitar reflexões sobre relações de poder. Em *Notas sobre teoria e práxis*, Elaine Conte examina a relação entre teoria e prática pedagógica e a força de determinação destas sobre a educação atual. A autora sugere como superação da dicotomia entre teoria e prática educacional uma diferente *práxis* educacional que prime pela autonomia, criatividade e adaptação para uma nova prática social. No artigo *Philosophical eros: a twofold desire in Plato's dialogues*, Guilherme Domingues da Motta examina o sentido de *eros* no diálogo

platônico *Banquete*. Analisando o significado específico que Platão atribui ao *eros* filosófico, com seus dois valores diferentes postos na obra, o autor tem por objetivo compreender a concepção filosófica de Platão e também o modo como se manifesta o amor de Sócrates. No artigo *Sobre coautoria, produtivismo e performatividade: um exercício crítico-hermenêutico*, Murilo Mariano Vilaça e Alexandre Palma examinam a prática da coautoria em publicações científicas. Os autores expõem uma análise hermenêutica e crítica do tema, com o intuito de compreender esta colaboração entre pesquisadores considerada como complexa e ainda pouco analisada na área da educação. Em *Tomás de Aquino e o problema do Mênon*, Anselmo Tadeu Ferreira expõe o resultado do cotejo entre os comentários de Tomás de Aquino, Roberto Grosseteste e Alberto Magno a temas apresentados no primeiro capítulo dos *Segundos Analíticos*, de Aristóteles, com o objetivo de demonstrar como está construída a posição de Tomás de Aquino sobre a teoria aristotélica da ciência em relação aos outros dois comentadores. No artigo *O uso poético da linguagem e os conceitos de ideia, sentido e referência no pensamento de Frege*, Fábio Baltazar do Nascimento Júnior e Marcio Chaves-Tannús pretendem mostrar o espaço que Frege destina ao estético no artigo *Sobre o Sentido e a Referência*, utilizando-se para este objetivo de partes deste escrito. Examinando *El valor político de la educación en Kant*, Antonio Hermosa Andújar apresenta a intenção kantiana de propiciar, através do seu discurso sobre a educação, a constituição de um controle racional sobre as próprias paixões, visando a estabelecer a convivência social sobre fundamentos racionais. Tomando isso por base, então destaca os paradoxos que podem emergir desta proposta educacional.

É esse material de pesquisa recolhido nesse número comemorativo que ora vem a lume. Caríssimo leitor, ficamos na expectativa da sua leitura!

Marcos César Seneda

Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

Entrevista

Newton da Costa: O Homem, o Lógico e o Filósofo



Breve apresentação de Newton da Costa

O professor Newton da Costa – como é carinhosamente chamado por seus alunos – é, sem dúvida, o lógico mais importante do século XX em língua portuguesa, destacando-se também como filósofo da lógica, da matemática e teórico do método científico. Elaborou valiosas contribuições a diversos campos do saber teórico e filosófico. Juntamente com inúmeros outros estudiosos brasileiros e estrangeiros, Newton da Costa fez escola, a qual se usa nominar “Escola de da Costa”. Seus membros, alguns dos quais gozam de reputação internacional, nele tiveram e têm seu professor, mentor, inspirador e colaborador.

Newton Carneiro Affonso da Costa nasceu em 16 de setembro

de 1929, em Curitiba, estado do Paraná. Segundo seu próprio depoimento, foi no seio da família que recebeu estímulo e direcionamento que seriam decisivos para seus interesses teóricos futuros. Newton da Costa formou-se Engenheiro Civil em 1952, Bacharel em Matemática em 1955, e Licenciado em Matemática no ano seguinte, em 1956. Ele cumpriu os requisitos para o título de Doutor em Ciências (Matemática) com a aprovação no concurso de Livre-docência, em 1960, tendo se tornado Professor Catedrático de Análise Matemática e Análise Superior em 1964. Todos esses graus acadêmicos foram obtidos na Universidade do Paraná, a qual, após a reforma universitária de 1969, passa a denominar-se Universidade Federal do Paraná. Quanto à atividade docente, especialmente no ensino universitário, são os seguintes, os vínculos institucionais mais significativos na carreira de Newton da Costa. Ele lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná. Em 1954 e 1955 atuou como instrutor de geometria. Nos anos seguintes, ele atua na área de análise matemática e análise superior: em 1956 como instrutor; de 1957 a 1959, na qualidade de professor regente, de 1959 a 1964 como livre-docente; de 1964 a 1967 como professor catedrático. Em 1960, Newton da Costa atua como professor assistente do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em São José dos Campos (SP). Em 1968 e 1969, Newton da Costa atua como professor titular do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas. Em 1970, Newton da Costa obtém a transferência do seu cargo de professor catedrático, da Universidade Federal do Paraná para a Universidade de São Paulo, a qual é aprovada por unanimidade pela Congregação do Instituto de Matemática e Estatística, posição na qual permanece até 1981. É membro fundador do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Universidade Estadual de Campinas, criado em 1977, no qual até hoje atua. De 1982 a 1985, Newton da Costa é professor titular do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual

de Campinas. No ano seguinte, em 1986, ele leciona na qualidade de professor titular colaborador na área de lógica, no Departamento de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, efetivando-se em 1991, com a aprovação de Newton da Costa em concurso público. Ele lá atua até o seu jubileu em 1999. Desde 2003 colabora com o programa de pós-graduação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Por ocasião de seus 80 anos, completos em 2009, o egrégio Conselho Universitário da Universidade Estadual de Campinas outorga-lhe o título de Professor Emérito.

Newton da Costa é um dos grandes responsáveis pelo Brasil ser, hoje, relevante em lógica em nível mundial. Ele é o fundador da lógica matemática no Brasil, desenvolveu sua cultura lógica de modo autócoto e autodidata, aprendeu lógica diretamente na melhor literatura internacional sobre o assunto em sua juventude. Seu grande talento permitiu-lhe criar a lógica paraconsistente de modo independente de Stanisław Jaśkowski, em 1963, com a publicação de *Sistemas Formais Inconsistentes*, sua tese de cátedra apresentada, defendida e aprovada na Universidade do Paraná, no ano seguinte. Mais tarde, a partir de 1986, Newton da Costa formula e desenvolve sua teoria da quase-verdade, a qual, em certo sentido, generaliza a teoria da verdade de Tarski, constituindo-se um modelo alternativo para conceber a noção de progresso em ciência, ao mesmo tempo em que oferece o ferramental teórico para que se codifique claramente os mais diversos tipos de inferência no âmbito das teorias científicas, inclusive das situações de inconsistência teórica.

Newton da Costa é bem-sucedido não apenas no que diz respeito ao seu projeto de erigir um sistema completo de filosofia da ciência, mas também em envolver, nutrir, favorecer e cooperar com toda uma escola de estudiosos dedicados à lógica, em cada uma de suas múltiplas facetas. Essas parecem ser pistas promissoras para compreender que o que tem acontecido em seu redor e de sua escola, mas também na comunidade lógica brasileira, não tem sido mero acaso ou fruto das circunstâncias.

Todos os que foram alunos de Newton da Costa ou que com ele convivem recordam-se do quão privilegiados foram ao partilharem o ambiente acadêmico inspirador que ele sempre soube criar e preservar.

Acreditamos que o grau de sucesso alcançado por da Costa e sua escola se colimam às características que Domenico De Masi identifica essenciais à fenomenologia do ato criativo, as quais identificamos em seu dia-a-dia acadêmico. Com efeito, ali constatamos a existência de imperativos ético-organizacionais comuns a grupos criativos, como o interclassismo, o antiburocratismo, o antiacademicismo, o universalismo, o internacionalismo e os imperativos práticos da parcimônia; o amor ao belo e à modernidade tecnológica. Tais características sempre permearam os seminários de lógica conduzidos pelo professor Newton da Costa, donde resulta a fecunda formação de quadros para a lógica no Brasil que multiplica suas qualidades pela atuação de seus ex-alunos e colaboradores.

Em breve será lançado o livro *Para além das Colunas de Hércules, uma história da paraconsistência: de Heráclito a Newton da Costa*, pela Editora da Unicamp, de nossa autoria. Já pelo título do livro se pode depreender que Newton da Costa é o último de uma ilustre fileira de intelectuais a estabelecer definitivamente a paraconsistência. O livro pretende oferecer, entre outras análises, um relato histórico acurado acerca do desenvolvimento do pensamento de Newton da Costa, de sua lógica e demais criações filosóficas suas.

*Evandro Luís Gomes**

*Itala M. Loffredo D'Ottaviano***

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

** Doutora em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência (CLE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Entrevista

E&F¹ – *Que pessoas de seu círculo familiar e pessoal foram decisivas para sua formação?*

da Costa – As maiores influências vieram de meus pais, Sylvia e Dimas, de meu irmão Haroldo e de duas irmãs de minha mãe, Carmen e Lygia, assim como de meu tio materno Milton. Minha mãe era professora de francês e me fez amar a cultura francesa, conversando comigo sobre escritores como Victor Hugo, Anatole France e Valéry. Tia Carmen ensinava inglês e, com seu auxílio, ainda muito jovem, li autores ingleses tais como Oscar Wilde e Bertrand Russell. Tia Lygia, entre outras coisas, era professora de história da música, tendo me colocado em contato com as obras de Bach, Beethoven e Brahms, assim como com as de Chopin, Mendelsshon e Schumann, entre outros. Meu pai e meu irmão muito contribuíram para despertar meu interesse pela matemática e seus fundamentos, bem como pela ciência em geral. Tio Milton incutiu em mim uma profunda atração em relação à filosofia, inclusive pela lógica em sua forma atual, que ele considerava uma disciplina independente da filosofia propriamente dita; com ele tomei conhecimento de pensadores

¹ Esta entrevista foi realizada entre 20 de setembro e 21 de outubro de 2016, por escrito, a partir da residência do entrevistado. Prepararam, conduziram e finalizaram a entrevista, em nome da *Revista Educação e Filosofia*, os ex-alunos do entrevistado, Evandro Luís Gomes e Itala M. Loffredo D’Ottaviano, dos Departamentos de Filosofia da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas, respectivamente. Para outras entrevistas de Newton da Costa confira: (a) DA COSTA, N. C. A. *Depoimentos orais realizados pelos Arquivos Históricos do CLE-Unicamp – Entrevista de Newton Carneiro Affonso da Costa*. Entrevistado por E. Morelli com a participação de A. Loparic, E. H. Alves, L. P. de Alcântara, I. M. L. D’Ottaviano e W. Carnielli em 12/10/1991. Campinas, 1991. 73p.; (b) DA COSTA, N. C. A. *O conhecimento científico*. 2ed. São Paulo, Discurso Editorial, 1999. Apêndice; (c) GOMES, E. L. *Sobre a história da lógica paraconsistente e o trabalho de da Costa: o estabelecimento da Lógica Paraconsistente*. Tese (Doutorado em Filosofia). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013. pp. 641-665.

tais como Sócrates, Platão, Aristóteles e Kant, tratando com mais detalhes de autores como Henri Poincaré e Bertrand Russell. Em meu ambiente familiar também era comum se discutir questões de filosofia prática, política e religião. Meus familiares sempre me deram a impressão de que eu deveria me dedicar a uma carreira universitária, procurando tentar realizar algo na área à qual me devotasse. Assim se desenham minhas influências familiares, inicialmente com meus pais, Sylvia e Dimas, de meu irmão Haroldo e de duas irmãs de minha mãe, Carmen e Lygia. Posteriormente, minha esposa Neusa e meus filhos Newton Jr., Sylvia Lúcia e Marcelo ampliaram enormemente o apoio familiar. Em especial, Neusa se constituiu em pilar básico de tudo que faço.

E&F – *Como o senhor descreveria o Brasil de sua infância e juventude?*

da Costa – O Brasil era um país subdesenvolvido, em especial nas áreas que me interessavam mais: lógica matemática e filosofia da ciência. Naquela época quase não havia ninguém nesse domínio do conhecimento no Brasil. Em particular, não havia pesquisa séria em nível internacional.

E&F – *E quanto ao ambiente intelectual e matemático em Curitiba?*

da Costa – O ambiente matemático em Curitiba, cidade da UFPR, no tocante à pesquisa, praticamente não existia. Nos anos 50 do século passado, no entanto, foi contratado pela Universidade do Paraná o estatístico português João Remy Teixeira Freire, que foi a pessoa que incentivou a constituição da Sociedade Paranaense de Matemática e procurou desenvolver a pesquisa matemática original na universidade paranaense. Entre outras atividades, colocou um grupo de jovens paranaenses em contato com matemáticos portugueses e de outras regiões, inclusive da França, implementado a pesquisa séria em matemática no Paraná. Em particular, a lógica matemática sempre figurou entre os tópicos considerados relevantes por Remy Freire. Foi graças a ele que entrei em contato com lógicos e matemáticos de outros países. A publicação de meus trabalhos iniciais em lógica, nos *Comptes Rendus* da Academia de Ciências de Paris, que tiveram tanta repercussão internacional, somente foi possível, pelo apoio

do lógico francês Marcel Guillaume, obtido, direta ou indiretamente, por influência de Rémy Freire.

E&F – *Que figuras inspiraram-lhe o amor ao conhecimento científico, apreço à reflexão filosófica e à lógica?*

da Costa – Sobretudo Bertrand Russell, Rudolf Carnap, Federigo Enriques, Willard Quine, Karl Popper e Patrick Suppes. Mas sofreu influência de pensadores franceses tais como Henri Poincaré, Jean Cavailles, Albert Lautman e Leon Brunschvicg. Deixo de falar com detalhes dos matemáticos que exerceram influência sobre quase tudo que realizei na matemática, tais como David Hilbert, Ludwig Brouwer e Hermann Weyl, pois estou sendo entrevistado em uma revista de filosofia. No entanto, menciono o fato de que N. Bourbaki exerceu uma grande influência sobre mim, especialmente no tocante à teoria dos conjuntos, à álgebra e à topologia geral. Ademais, li muito das obras de autores tais como Steven C. Kleene, Alain Turing, John B. Rosser e Kurt Gödel, extraordinários lógicos matemáticos. Convém que fique claro que a influência de pensadores como Russell e Carnap foram mais de natureza “metodológica” do que de “conteúdo”. Assim, por exemplo, o princípio da tolerância de Carnap, que sempre me atraiu, pode ser encarado apenas qual procedimento metodológico geral. Esses e outros filósofos me auxiliaram mostrando-me aspectos relevantes da filosofia e me conduzindo à filosofia da ciência, sobretudo da matemática e da física.

E&F – *No início de sua carreira intelectual não havia cursos sistemáticos de lógica ‘moderna’ – simbólica ou matemática – no Brasil. De que forma, então, o senhor inicia seus estudos em lógica?*

da Costa – Comecei pelo estudo do belo livro de Quine intitulado *O Sentido da Nova Lógica*, que me foi sugerido por meu tio Milton Carneiro, irmão de minha mãe, que era Professor Catedrático de História da Filosofia da UFPR. Meu tio me deu um exemplar do livro de Quine nos anos quarenta do século passado, bem como, para que eu tivesse uma idéia da lógica como era tratada entre nós, naquela época, o livro

de L. Liard, *Lógica*. Porém, sou basicamente um autodidata. O acesso à literatura de ponta naquela época era principalmente feito, pelo menos em meu caso, através de duas revistas de resenhas críticas que a Sociedade Paranaense de Matemática recebia: *Mathematical Reviews* e *Zentralblatt für Mathematik*. Ademais, eu mantinha contato com matemáticos de São Paulo e Rio de Janeiro que me ajudaram, tais como Cândido Lima da Silva Dias, Edison Farah e Leopoldo Nachbin. Eu também escrevia a lógicos do exterior, que me auxiliaram muito, tais como John Rosser e Marcel Guillaume. Três livros básicos para mim foram *Introduction to Metamathematics*, de S. C. Kleene, *Mathematical Logic*, de J. B. Rosser, e *Introduction to Mathematical Philosophy*, de Bertrand Russell. Em Curitiba, nos anos de minha formação, havia algumas pessoas com quem eu podia falar sobre lógica, pelo menos de temas lógicos de caráter geral, como alguns dominicanos. Um dos frades foi Pedro Klaver Fier. Ele foi um frade que se doutorou na Estados Unidos com uma tese de história da lógica, que, se bem me lembro, referia-se à obra de Duns Scotus; posteriormente passou a professor titular da UFPR e da Faculdade Católica do Paraná. Em São Paulo e Rio de Janeiro, havia interessados em lógica, sem, contudo, a cultivarem, realizando pesquisas originais; por exemplo, Vicente Ferreira da Silva em São Paulo, e Constantino de Barros no Rio. Também em São Paulo, Edison Farah me impressionou desde que li sua tese versando, em boa parte, sobre teoria dos conjuntos, impressão que se confirmou pelo contato direto; ele era um perfeccionista em matemática e me fez compreender bem o que significa rigor em matemática, contribuindo, também, para aumentar meu amor pela teoria criada por Cantor. De um modo geral, sou um autodidata e o contato direto ou por correspondência com outros matemáticos e lógicos sempre me auxiliou muito; dentre estes, destaco L. Henkin, W. Craig, M. Guillaume, W. O. Quine, P. Dedecker e P. Suppes. Em síntese, a relação com eles foi extraordinariamente relevante para mim.

E&F – *No início de sua jornada intelectual não havia a estrutura de pós-graduação como hoje. Como o senhor realizou o aprofundamento de sua formação científica?*

da Costa – Eu procurava fazer uma boa base de lógica e de matemática, sobretudo da lógica que se desenvolvia no hemisfério norte, em especial nos Estados Unidos (assinei o *Journal for Symbolic Logic*, tirando enorme proveito das resenhas dessa revista). Ademais, foram de extraordinária importância para mim as obras de autores tais como Kleene, Rosser, Gödel e Quine. Sempre procurei ler os trabalhos originais de grandes lógicos e filósofos. Mas quero deixar claro que nunca pude aceitar, inteiramente ou em grande parte, as teses de qualquer filósofo. Eles me influenciaram no sentido de que me sugeriram problemas ou chamaram minha atenção para certos temas metodológicos. Por exemplo, Russell me levou a estudar muita lógica, sem que eu aceitasse as teses filosóficas caras a ele.

E&F – *Que questões e problemas teóricos já chamavam sua atenção no início de sua carreira? Que filósofos, cientistas ou matemáticos foram importantes nessa etapa de sua formação?*

da Costa – Mais ou menos no início de minha carreira eu me devotava ao problema da consistência em lógica e da possibilidade de lógicas que pudessem derrogar os princípios da não contradição ou da identidade. Foram muito os autores que exerceram influência sobre meu pensamento em geral, sobretudo Quine, Russell, Carnap, Tarski e vários pensadores franceses, como Poincaré e Couturat.

E&F – *Autores como Bertrand Russell e Rudolf Carnap inspiraram-lhe questões, abordagens e problemas teóricos que depois foram importantes para o desenvolvimento do seu pensamento?*

da Costa – Sem nenhuma dúvida, devo muito a Russell e Carnap. Aliás, a influência de Russell vai muito além da lógica, incluindo tópicos como ética, política e metafísica. Afirmações como a seguinte, de Russell, sempre me cativaram: “I would never die for my beliefs, I could be wrong.” Faz tempo, eu formulei um Princípio de Tolerância que evidencia muito

bem minha posição face à lógica, análogo ao formulado por Carnap em Sintática, e que assim se enuncia: do prisma sintático-semântico, toda teoria matemática é admissível, desde que não seja trivial. Em sentido lato, *existe*, em Matemática, o que não for *trivial*.

E&F – *Quando lhe ocorreu, a primeira vez, formular uma lógica que pudesse lidar com a inconsistência sem o inconveniente da trivialização formal?*

da Costa – Na década de 50 do século passado, tendo como motivação leituras variadas e pelo meu grande interesse pela teoria dos conjuntos e seus paradoxos, como os de Russell e de Cantor.

E&F – *O sucesso do intuicionismo de Brouwer ao relativizar o princípio do terceiro excluído, encorajou-o a investigar a possibilidade de também relativizar o princípio da não contradição?*

da Costa – Encorajou, sem nenhuma dúvida. Todavia, não posso esquecer, também, de relacionar a existência de sistemas lógicos que não englobavam o princípio do terceiro excluído.

E&F – *Muitas pessoas encaram a paraconsistência como um projeto teórico anticonsistente, antinômico, absolutamente avesso à logicidade clássica. A paraconsistência codificada dedutivamente em sua hierarquia de lógicas coincide com essa opinião?*

da Costa – A lógica paraconsistente pode ser encarada como complemento da clássica ou como sua rival. Na realidade, ela não é absolutamente avessa à logicidade clássica, porém pode ser concebida como uma espécie de complemento. Assim, essa lógica foi aplicada em áreas variadas do conhecimento, na maior parte dos casos como complemento da clássica; por exemplo, em inteligência artificial, bases de dados, engenharia de software, processamento de sinais, computação neural, controle inteligente, robótica, controle de tráfico em grandes cidades, finanças, teoria da decisão, teoria dos jogos e lingüística computacional. Nestas situações, ela em geral é um complemento da lógica clássica. Em outras situações, ele é rival da clássica, como se dá em formalizações da dialética, em

algumas interpretações da mecânica quântica e na axiomatização da teoria dos objetos de Meinong.

E&F – *À época da criação da lógica paraconsistente que tipo de aplicação da paraconsistência lhe interessava primeiramente, aplicações à matemática ou à filosofia?*

da Costa – Em primeiro lugar, quando comecei a pensar em uma teoria de conjuntos na qual conjuntos como os de Russell e de Burali-Forti pudessem existir, pois isto implicava a possibilidade de se construir uma lógica que não se trivializasse na presença de contradições. Em segundo lugar, algumas aplicações à filosofia, tais como uma sistematização da dialética e uma investigação apropriada da teoria dos objetos de Meinong.

E&F – *O senhor conviveu com grandes nomes da filosofia e da lógica no século XX, como Quine, Tarski, von Wright, dentre outros. Com que outros grandes nomes o senhor convivera e que impressões eles lhe relataram sobre a paraconsistência?*

da Costa – Penso que a paraconsistência não agradou nem a Quine nem a Tarski, embora encantasse von Wright. A grande maioria de meus amigos lógicos mais chegados, como Francisco Miró Quesada, Marcel Guillaume e Nicola Grana, eram admiradores da paraconsistência.

E&F – *O senhor edificou uma escola, que hoje é conhecida como “Escola de da Costa”, que congrega estudiosos de lógica, matemática, filosofia e tecnologia? Como isso se deu? A que o senhor atribui o sucesso em engajar tantas pessoas de tantas nacionalidades num projeto acadêmico comum?*

da Costa – A referida ordem de estudos originou-se e desenvolveu-se naturalmente, sem dogmatismos. Isto se deu pela atração do tema, que foi se impondo pouco a pouco. Todas essas características, em minha opinião, é que explicam, em boa parte, seu sucesso.

E&F – *Antes da “Escola de da Costa” existiu a “Escola de Curitiba”. Como o senhor avalia a importância do trabalho feito em Curitiba para o desenvolvimento da lógica no Brasil, particularmente, para o desenvolvimento da lógica paraconsistente?*

da Costa – A chamada Escola de Curitiba, que durante dez anos (por volta de 1960) organizei e incentivei, foi a origem não apenas da evolução da lógica paraconsistente entre nós, como, além disso, de toda a lógica que hoje se faz no Brasil, seja paraconsistente ou não.

E&F – *Qual a sua visão da filosofia? Em sua opinião, que qualidades um filósofo ou professor de filosofia deve necessariamente satisfazer?*

da Costa – O que faço e sempre fiz em filosofia consiste basicamente no exercício do tirocínio crítico relacionado sobretudo com a matemática, a física e a filosofia. Mas me dedico muito ao devaneio metafísico. A principal qualidade de um professor de filosofia, suposto sério e competente, é a independência de espírito governada por uma atitude não dogmática.

E&F – *E acerca da matemática? Como a pratica e a cultiva? Do seu ponto de vista, que qualidades intelectuais deve um matemático deve possuir?*

da Costa – A matemática é uma disciplina pura e abstrata que sempre exerceu grande fascínio sobre mim. Procurei praticá-la tanto como cultor da lógica, mas também com interesse amplo em seus fundamentos e em suas aplicações em vários domínios do saber.

E&F – *Hoje há uma certa tendência, especialmente no meio filosófico, em distinguir “lógica filosófica” de “lógica matemática”. Como isso lhe parece?*

da Costa – Creio que o que se deve distinguir é lógica pura de lógica aplicada. A chamada lógica filosófica me parece mais como certo tipo de lógica aplicada a certos tópicos de filosofia.

E&F – *Quais de suas contribuições intelectuais mais lhe aprazem?*

da Costa – A lógica paraconsistente, a teoria da quase-verdade e o que realizei em fundamentos da matemática e da física. Acerca da teoria da verdade, acredito que ela codifique a ideia de que a ciência não vai de verdade em verdade, mas de horizonte de verdade em horizonte de verdade, o que parece muito interessante se considerarmos o desenvolvimento histórico da ciência, particularmente, das ciências naturais.

E&F – *O que o senhor recomendaria a quem gostaria de formular um pensamento independente e original?*

da Costa – Recomendo preparo técnico na área que se deseja trabalhar e espírito crítico; ademais, é preciso que se tenha tremenda dedicação aos objetivos que se tem em mente.

E&F – *O que deve saber alguém que queira ser lógico? Como deve preparar-se a pessoa que deseja contribuir para os futuros desenvolvimentos nessa área de investigação?*

da Costa – Minhas recomendações básicas são principalmente três: 1) Estudar matemática, especialmente teoria de conjuntos, álgebra e topologia geral; 2) Dedicar-se à lógica hodierna com devoção; 3) Procurar formar uma idéia nítida da evolução histórica da lógica, possuindo, em particular, uma boa visão da aplicações da lógica atual.

E&F – *Certa vez o senhor disse, relativamente à fundação da paraconsistência, que o importante não é ser o primeiro, mas o último? Qual o contexto de sua afirmação?*

da Costa – Diz-se de Cristovão Colombo que ele foi o último descobridor da América, pois parece que antes dele outros aqui chegaram; no entanto, depois de Colombo, não pode mais haver outro descobridor. Minha relação com a lógica paraconsistente é, penso, análoga à de Colombo no tocante à descoberta da América.

E&F – *Como o senhor se sente ao ser considerado o “Pai da Lógica no Brasil” e também o “Fundador da Lógica Paraconsistente”?*

da Costa – Fico muito contente com isso, sobretudo porque evidencia que o brasileiro pode pensar de modo original, sem se limitar a copiar ou simplesmente a tratar daquilo que se fez em centros mais desenvolvidos.

E&F – *Como o senhor se sente ao ver seus alunos e colaboradores, hoje, bem considerados no ambiente acadêmico, tanto nacional quanto internacionalmente?*

da Costa – Esse fato me enche de orgulho e torna claro que meu enorme esforço não foi em vão.

E&F – *Gostaríamos de agradecer-lhe por conceder-nos esta entrevista ao número comemorativo da Revista Educação e Filosofia que completa 30 anos nesta edição.*

da Costa – Espero que esta entrevista ajude a divulgar e a motivar pessoas para que continuem a trabalhar em lógica, filosofia e fundamentos da ciência. Gostaria, igualmente, de agradecer o convite para esta entrevista à *Revista Educação e Filosofia*, na figura de seu editor, professor Marcos César Seneda.

Is Aristotle's cosmos hyperbolic?

*Monica Ugaglia**

Summary: Aristotle's refusal of the actual infinite, in any form, leads him to conceive a universe finite in magnitude, containing a finite multiplicity of things. His strict "immanentism" implies that not only physics but mathematics too must be done in this real universe, without concessions to imagination: in Aristotle's mathematics there are no sets of actually infinite elements, nor lines of actually infinite length. Even worse, there are not even lines of finite length potentially infinitely extendible, no curves going to the infinite. This notwithstanding, Aristotle explicitly says that his restricted way of understanding the infinite is not a problem for mathematicians. Fortunately, he goes further than the mere statement explaining why mathematicians can do without infinite sets, infinite lines and infinitely extensible ones.

Keywords: Aristotle. Infinite. Philosophy of mathematics.

O Universo de Aristóteles é hiperbólico?

Resumo: A refutação do infinito, em toda a sua amplitude, leva Aristóteles a conceber um universo finito em grandeza e detentor de multiplicidade finita de objetos. A sua concepção estritamente "immanentista" implica que um tal universo finito deva abarcar não só a física, mas também a matemática, sem qualquer concessão à imaginação: na matemática de Aristóteles não há, então, conjuntos de elementos infinitos, nem linhas de comprimento infinito. Mais ainda: nem sequer há linhas infinitamente estendíveis ou curvas que rumam ao infinito. Não obstante isso, Aristóteles afirma que a sua visão restritiva do infinito não é exatamente um problema para os matemáticos, e explica de que modo podem abrir mão de conjuntos infinitos e de linhas infinitamente estendidas.

Palavras-chave: Aristóteles. Infinito. Filosofia da matemática.

* Doutora em Física Matemática pela SISSA, Trieste; Investigadora na Scuola Normale Superiore, Pisa – Italia. *E-mail:* monica.ugaglia@sns.it

L'Universo di Aristotele è iperbolico?

Riassunto: Il rifiuto dell'infinito attuale, in ogni sua forma, porta Aristotele a concepire un universo finito in grandezza, contenente una molteplicità finita di oggetti. La sua concezione strettamente "immanentista" implica inoltre che in un tale universo finito debba essere contenuta non solo la fisica ma anche la matematica, senza alcuna concessione all'immaginazione: nella matematica di Aristotele non ci sono dunque insiemi di infiniti elementi, né linee di lunghezza infinita. Ma non solo: non ci sono nemmeno linee infinitamente estendibili, né curve che vanno all'infinito. Ciò nonostante, Aristotele afferma che la sua visione così restrittiva dell'infinito non sia un problema per i matematici, e spiega in che modo i matematici possano fare a meno di insiemi infiniti e di linee infinitamente estendibili.

Parole chiave: Aristotele. Infinito. Filosofia della matematica.

Aristotle's refusal of the actual infinite, in any form, leads him to conceive a universe finite in magnitude, containing a finite multiplicity of things. His strict "immanentism" implies that not only physics but mathematics too must be done in this real universe, without concessions to imagination: in Aristotle's mathematics there are no sets of actually infinite elements, nor lines of actually infinite length. Even worse, there are not even lines of finite length potentially infinitely extendible, no curves going to the infinite.

This notwithstanding, Aristotle explicitly says that his restricted way of understanding the infinite is not a problem for mathematicians. Fortunately, he goes further than the mere statement explaining why mathematicians can do without infinite sets, infinite lines and infinitely extensible ones. Unfortunately, his explanation is cryptic, and not so easy to follow. The aim of this paper is to expand upon Aristotle's explanation, analysing in particular the iterative procedure of *converse increasing* (ἀντεστραμμένη πρόσθεσις), which he introduces in order to solve the problem.

Far from being the marginal notion to which it is usually reduced, the converse increasing is a non trivial, powerful mathematical tool: even

if this goes far beyond Aristotle's intentions, his finite universe equipped with the procedure of converse increasing becomes very close to what in modern term we call a (finite) hyperbolic manifold.

1. Processual infinite

In *Physics* III 4, Aristotle flatly denies the existence of an infinite in act: it cannot be a “something” that exists by itself,¹ like would be Plato's infiniteness, or Pythagoras' *apeiron*, and it cannot be the attribute of a “something” that exist by itself,² like Anaximenes' infinite air or Melissus' infinite cosmos.

In the next breath, Aristotle rules out the possibility that the infinite does not exist. After having shown what absurdities both the hypothesis lead to, he says that it is necessary to posit an intermediate party, granting the infinite some form of partial being: the infinite “in a sense is, in another it is not”.

Now, the sense in which the infinite “is not” is obvious: the infinite is not in act. Therefore, it must be potentially. But it is necessary to understand what does the phrase “to be potentially” signify when referred to the infinite, since Aristotle explicitly states that one must not take the notion of potentiality here according to its standard meaning of that which is preliminary to actuality.³

In fact, Aristotle does not explicitly define this new kind of potentiality: instead he first gives a preliminary idea of the subject

¹ *Ph.* III 4, 202b36 – 203a16; cf. III 5, 204a8 – 34; III 4, 203a6 – 16 and III.1 200b27.

² *Ph.* III 4, 203a16 – b3; cf. III 5, 204b4 – 206a7 and III.1 200b27.

³ When the notions of act and power are referred to a “something”, they qualify two different ways of being (a predicate). Now, these ways of being are such that the power to be a certain predicate presupposes and implies being this predicate actually, the act being anterior to the power (*Metaph.* Θ 8, *passim*; see also *Ph.* II 1, 193b7 – 193b8).

arguing from analogy, and then explains it by means of an example. Given the elusive subject, the analogies are two, mutually exclusive, but complementary: on the one hand, Aristotle assimilates the mode of being of the infinite to that of a day, or a contest; on the other, he assimilates it to that of matter.⁴ The example is that of the division of the continuum.

1.1 The day, the contest and the matter

Given their peculiar way of being, one cannot properly say that a day or a contest are in act as totalities. One can say that a day is act during the day, namely in its process of becoming, but in this case what is in act is only a single moment of the day, or a single stage of the contest, or in general a single step of a process. The whole day, or the whole contest or the whole process, can never be said to be when the day, or the contest or the process, are being.

In addition, since a single step in a process is not an object but an action, it is clear that even at the local level one cannot properly maintain that the day and the contest are in act because they are a “something”. At most, using Aristotle’s words, one can say that they are in act because they are “over and over again something else”.

If the way of existence of the infinite is to be graspable from this analogy, it is clear that it must be related to this concatenation of actions: the infinite is not a “something”, nor an attribute of a “something”, but it could be an attribute of a process. For this reason I prefer to speak of *processual* existence of the infinite, instead of potential.

The critical point, and the reason for which Aristotle introduces a further analogy, is the fact that although the day or the contest cannot be in act as a totality, the notions of a whole day or a whole contest are not in any way contradictory in themselves: since they admit an outcome,

⁴ *Ph.* III 6, 206b13 – 16.

that is a last step of their process of becoming, it is sufficient to place oneself beyond it in order to grasp them as totalities.

But it is impossible to place oneself “beyond” the infinite, for – using Aristotle’s words – infinite is that “of which there is over and over again something beyond”, or even that “of which there is over and over again something to take beyond”. More generally – and we come to Aristotle’s definition of the infinite – “the infinite is in virtue of taking other and other again, and everything that has been taken is finite, but it is always different”.⁵

As immediately seems clear, this is not a conventional Aristotelian definition, in terms of genus and species, or matter and form, but an operative characterization. It does not describe an object but an action – to take something – and the iteration of the action: for each thing we take (*first step*), there is another thing to take (*second step*), and another to take beyond that (*third step*), and another beyond, and so on, over and over again (αἰεῖ,⁶ *next steps*). Speaking in terms of the limit (*peras*) denied (*a* –) in the *apeiron*, for each limit we try to fix, there is something beyond; but this means that there is a new limit to fix, and another “beyond”; and another limit, and another “beyond” and so on, over and over again. It is clear therefore that the infinite cannot be reached: it can be caught only *in* the process which defines it, and from which it is not separable, for

⁵ *Ph.* III 6, 207a1 – 2; 207a8 and 206a27 – 29, respectively.

⁶ I understand the adverb αἰεῖ, usually translated as “always”, in the iterative meaning typical of mathematics, where the introduction iterative procedures of demonstration dates back to before Aristotle’s time. All these procedures are infinite in the sense defined by Aristotle: they are purely iterative processes, which even in their formal structure are recognizable in Aristotle’s definition. See for example the procedure of reciprocal subtraction (*Elements* VII.1 – 2; X.2 – 3) and the so-called *method of exhaustion* (*El.* XII.2, 5, 10, 11 e 12; VIII.9 e IX.34, *Quadratura Parabolae* prop. 20 and its corollary, and prop. 24). On the relation between infinite mathematical procedure of demonstration and Aristotle’s definition of potential infinite see UGAGLIA 2007. On the meaning of αἰεῖ in mathematics, see also MUGLER, 1958 – 1959, pp. 43 – 44; FEDERSPIEL, 2004.

it subsists insofar as this process subsists.⁷ In this sense – and we come to Aristotle’s second analogy – one can say that the infinite is similar to matter: matter too can be caught only *in* the form that defines it, and from which it is not separable.

In sum, the day and the contest are useful examples because they give an immediate and easily graspable idea of a processual way of being, but they are not the processes we are ultimately interested in. Indeed, they lack the property of going on without limit: both have an end, namely a limit to which one cannot go beyond. To find a good example of a properly infinite process Aristotle turns to something less familiar: the procedure of division of the continuum.

1.2 The infinite division of the continuum

At the very beginning of Book III Aristotle explicitly roots the notion of infinity in that of continuity, which is the place where the infinite primarily reveals itself.⁸ Let us see how.

⁷ The best characterization of Aristotle’s processual infinite I know is the following passage: “all infinity is potential infinity, there is no completed infinite [...] the thesis that there is no completed infinity means, simply, that to grasp an infinite structure is to grasp the process which generates it, that to refer to such a structure is to refer to that process, and that to recognise the structure as being infinite is to recognise that the process will not terminate. In the case of a process that does terminate, we may legitimately distinguish between the process itself and its completed output: we may be presented with the structure that is generated, without knowing anything about the process of generation. But, in the case of an infinite structure, no such distinction is permissible: all that we can, at any given time, know of the output of the process of generation is some finite initial segment of the structure being generated. There is no sense in which we can have any conception of this structure as a whole save by knowing the process of generation” (DUMMETT 1977, pp. 55 – 56). Except that the author is referring to intuitionistic mathematics, not to Aristotle’s. I shall develop this point in a forthcoming paper.

⁸ For a thorough analysis of Aristotle’s notion of continuity see WHITE, 1992.

Aristotle defines the continuum as a concept of relation: two terms are continuous when they are in contact and their ends therefore become one.⁹ Accordingly, he calls continuous an object composed of continuous parts, that is to say parts that have an end in common.¹⁰ But in order to have an end in common, parts must be congeners,¹¹ so that they must lose their individuality, and form a homeomeric whole, free of inner limits.¹² But if there are no individual parts, and no actual limits, then there are no parts in act,¹³ so that our continuum is potentially divisible everywhere. Hence, using Aristotle's expressions, it is "infinitely divisible"¹⁴ or "divisible into the always (αἰεὶ) divisible".¹⁵

It is evident that this last characterization of the continuum – the one Aristotle usually employs – perfectly matches the requirements for being potentially infinite. Take a continuum, for instance a segment: it is divisible (διαίρετόν, *first step*), and every segment one obtains from its division is still divisible (διαίρετόν, *second step*), and every segment one obtains from this second division is still divisible (διαίρετόν, *third step*), and so on, over and over again (αἰεὶ διαίρετά, *next steps*). What we have is not simply the action of dividing, because the absence of any inner hindrance requires us to continue to do so, going beyond any reached division.¹⁶ This is the

⁹ *Ph.* V 3, 227a11 – 12; see. *Ph.* V 4, 228a29 – 30, *Cat.* 6, 4b20 – 5a14.

¹⁰ To be more precise, these parts not only have a limit in common, but are different and locally separated (*Ph.* VI 1, 231b5 – 6, *GC* I 6, 323a3 – 12; *Metaph.* Δ 13 1020a7 – 8).

¹¹ *Ph.* IV 11 220a20 – 21, *Ph.* V 4, 228a31 – b2.

¹² *Ph.* 5 IV, 212b4 – 6; *Metaph.* Z 13 1039a3 – 7 see. Δ 26 1023b33 – 34, Z 16, 1040b5 – 8.

¹³ *GC* I 2, 316a15 – 16.

¹⁴ *Ph.* III 1, 200b18; *Ph.* 2 I, 185b10 – 11, VI 6, 237a33, VI 8, 239a22.

¹⁵ *Ph.* VI 2, 232b24 – 25; see IV 12, 220a30; VI 1, 231b15 – 16, VI 6, 237b21; VIII 5, 257a33 – 34; *Cael.* I 1, 268a6 – 7.

¹⁶ Aristotle's definition of the infinite contains three requirements: the possibility to take something, over and over again; the condition that what is taken be limited; the condition that it be always different (see section 1.1). As we have

reason why, at the beginning of Book III, Aristotle tied the notions of continuity and infinity.

More generally, the request for infiniteness is satisfied by any procedure that, like the division of the continuum, follows a purely iterative pattern, namely a pattern that is completely defined in terms of an action (or a finite string of actions) and the instruction of repeating it, without limits, going beyond any step reached. Let us think, for example, of a slight variation of the process of division: the process of infinite (division and) subtraction, or decreasing. Given a segment, it is sufficient, after the division, to remove one of the two resulting parts, and this at each step. As in the case of division, the absence of inner limits warrants the possibility of infinitely going on, dividing and subtracting, so that for every given magnitude it is possible to take a smaller one.¹⁷

This is then the way in which the infinite manifest itself in the continuum: as iteration; namely, as the possibility to go beyond every single act of division. Moreover, this characterization of the infinite suggests the right interpretation of its potentiality: to be potentially, or processually, is the proper form of being of iterative processes, and it is

seen, the first condition is nothing more than the formalization of the way of being “in power” typical of a process. The second condition adds a clarification required in the case of processes that leave residues: take the case of a process that is not reducible to a mere succession of steps but produces, at each step, a “something”. The condition that this “something” be always limited rules out the possibility that it might be a case of infinity in act. The third point discriminates between processes that are infinite in a proper sense and processes that are infinite because they are periodic. Since what we obtain by dividing, namely the new segments, is something finite, and different at every step, the procedure of division of the continuum completely fulfills Aristotle’s definition.

¹⁷ Of course, the process of subtraction is infinite if it is read in this way, as a variant of that division: for in this case, the magnitudes subtracted at each step decrease according to a fixed ratio. On the contrary, if we proceed by subtracting from the segment a constant amount, however small, the process will have an end, as Aristotle correctly observes in *Ph.* 6 III, 206b11 – 12.

exactly the form of being Aristotle was looking for, in order to make his infinite compatible with the finitude of his cosmos.

So, when Aristotle says that a magnitude is potentially infinite, he does not ascribe the attribute “infinite” directly to the magnitude, but to the process of division, which the magnitude, being continuous, supports. This is clear from Aristotle’s formulation, when he says that magnitude is infinite by division, or towards the small, if one thinks of the analogous procedure of dividing and subtracting.¹⁸

But Aristotle also says that, on the contrary, number is infinite towards the more, exceeding in this sense any multiplicity.¹⁹ How is it possible, if in Aristotle’s universe things are finite?

1.3 The infinite number

In fact, Aristotle does not relate number primarily to “things” but, once again, to processes. Number does not count the elements of an actual set of things, but the steps of a process. For this reason number is potentially infinite, and the infinity of number is strictly related to that of the division of the continuum.

Aristotle does not spend too many words on this crucial point, except for the passage where, in *Physics* III 7, he briefly explains how the possibility of going on thinking larger and larger numbers depends on the possibility of going on dividing the continuum. The idea is simple: Aristotle constructs numbers as “names” for the divisions of the continuum. Take again our segment, and start to divide it, but now imagine attaching a label to each division; in plain words, imagine counting the steps of the process. Since the process of division is infinite, so is number. But like the process which produce it, number is only potentially (=processually) infinite: since every division implies the possibility of

¹⁸ *Ph.* III 7, 207a32 – b5.

¹⁹ *Ph.* III 7, 207b1 – 3.

a next division, every number implies the possibility of a next number, over and over again, without end.

This conception has an important consequence, for it gives a notion of infinite number that is not separable from the process that defines it. If one stops the procedure of division, of course one obtains a number, namely a numeral, but this number is always a finite one. Once it has been reached, following the process, this finite number can be separated from it, thought of independently and put in relation to something else: the set of the segments produced by division, for example, but also any other set of things – horses, dogs.

To take a concrete example, imagine dividing the segment, and say “one”, then divide one of the two segments obtained and say “two”, then... and say “seven”. Seven is the number of the divisions made, but also of the segments obtained (minus one), of the seven pencils I have on my desk, of the Pleiades.

Of course, by going on with the process one can produce, and separate from it, larger and larger finite numbers, but the action of separating them, making them actual numerals, is subordinate to the action of reaching their corresponding step of the division, and since the procedure is infinite, there is no a final step to reach, nor any final number to associate to it. So, like every other infinite in Aristotle’s system, number too is infinite only in power, not in act.

The crucial point to observe is that this idea of potential (=processual) infinite number allows the physicist to carry out any sort of operation without contravening Aristotle’s firm denial of the actual infinite. The fact that numbers are infinite is not made to depend or imply the actual existence of infinite things to be numbered (the segment *is not* made up of points that can be counted), but the continuum being infinitely divisible, there is a potentially infinite series of actions to be counted, and this is enough.

1.4 The essential properties of the infinite: locality and timelessness

In a purely iterative process the possibility of infinite repeti-

tion – that is, iteration in the proper sense – ultimately depends on the equivalence between the different steps constituting the process: each step being indistinguishable from the preceding step and from the following one, the process can go on indefinitely:²⁰ divide, then divide, then divide... or: divide and subtract, then divide and subtract, then divide and subtract...

This has two main consequences: Aristotle's notion of infinite is a purely local concept, and it does not depend on time.

Concerning the first point, I am simply using the adjective “local” to express the fact that, given the equivalence just mentioned, in a purely iterative procedure everything hinges on the concatenation between two actions, so that there is no need for notions such as that of *result* of the process or of the process in its *entirety*. The “whole” process can be summed up as a prescription to perform an action, or a finite string of actions, together with the instruction of repeating it: in the case of the division of the continuum, this means a law, the so – called *law of convergent series*. Indeed, it is not necessary, and of course impossible, to describe the whole procedure: divide at the middle (or at one third, or wherever you want), now divide at the middle, now divide at the middle... but it is sufficient to say: “at whatever step you have arrived, divide at the middle what you have in front”. This is what I mean by saying that the infinite is a local property.

In addition, an infinite so defined, while being dependent on a process, is nevertheless completely independent of time: it is local because everything hinges on the concatenation between two specific actions, but it is timeless because this concatenation amounts to a logical rather than chronological dependence. Two steps in an iterative process will occur one *before* and the other *after* in a logical sense, and this logical

²⁰ Note that in the case of the continuum the ultimate cause of the possibility of indefinite iteration is a physical cause, namely the absence of inner limits. For Aristotle it is not sufficient to possess the idea of succession (see the next note), in order to obtain that of indefinite iteration: he needs both the notion of succession and the material absence of physical obstructions.

succession is only accidentally realized in time: when an iterative process involves physical objects, it is obviously actualized through physical actions, which necessarily take place over time, but the fact that the process does not come to an end is not a question of time.²¹

We are thus in possession of everything we need in order to affirm that such a local and timeless infinite, tied to the notion of process yet totally free from any idea of an actual result, is entirely compatible with Aristotle's cosmos: its processual existence – or its being “potentially”, to quote Aristotle himself – receives (almost) no restriction from the spatial limitation imposed to the cosmos by the size of the external sphere.

2. Finite physics and finite mathematics

Until now we have discussed in detail only one form of potential infinite: the procedure of division of the continuum. This is reasonable since all the manifestations of the infinite allowed in Aristotle's cosmos are to some degree traceable to the process of division of the continuum: some of them are mere variations on the theme of the continuum, like number, while others, not directly based on it, are nonetheless analysable in terms of iterative procedures.

In particular, one can analyse in term of iteration the motion of the heavens, which is nothing but a periodical motion – namely a particular

²¹ Aristotle gets to the notion of mathematical a – temporal succession – which here I have called “logic” – starting from the notion of before/after in place, namely from the teleological order of the world, deprived from any physical feature (see his discussion of time in *Ph.* IV 10 – 14). In contrast, the idea that for Aristotle the process of division does depend on time is upheld by WIELAND 1970 and HINTIKKA 1973 (see, however, the criticism advanced in LEAR 1979), who follows a strictly temporal reading of the adverb *ἀεὶ*. Again, an interesting parallel can be made between the teleological foundation of Aristotle's notion of succession, which grounds his idea of the infinite, and Brouwer's temporal foundation of the same notion (see n.7).

form of infinite iterative process –²² and once one has accepted the infinite belonging to the motion of the heavens, one must accept all the other manifestation of the infinite directly traceable to it: namely time, which is the number of motion,²³ and the process of coming to be and passing away of men, animals and the sub – lunar world in general, which for Aristotle imitates the movement of the heavens.²⁴

All these forms of infinite are sufficiently “finite” to be compatible with the finite size of the universe, and sufficiently “infinite” to permit the development of a consistent physical theory, as Aristotle’s one. Continuity of magnitude, movement and time, which lies at the basis of Aristotle’s system, involves a perfectly acceptable notion of infinite, and so do the notion of number and that of the eternity of motion, time and generation.

But there are other manifestations of the infinite, seemingly innocuous, which are notwithstanding forbidden, and must then be excluded from physics: so are all these processes that, despite being in themselves only potentially infinite, do in fact involve an actually infinite “something”. Or even just a finite “something”, bigger than the universe. The main example of forbidden infinite is the process of increasing the magnitude.

2.1 No infinitely extendible physical magnitudes

Given the local character of Aristotle’s potential infinite, one might conclude that it would be the same to go on dividing a continuum

²² *Ph* IV 4, 211a13 – 14; VIII 10, 267b11 – 17. Strictly speaking, this kind of infinite does not completely fulfill Aristotle’s definition (see note 16) because after a certain number of steps one comes back to something already taken. In this sense, infinite circular motion is something more perfect than the proper “linear” infinite. Like the proper infinite, it always has something beyond it, but unlike the proper infinite it does not absolutely lack this “something”: in some sense, the latter is already present within it.

²³ *Ph* VIII 1 251b10 – 28.

²⁴ *GC* II 10, 336a15 – 18; see also 336b1 – 10, *Ph.* II 1, 193a27 – 28, *Cael.* II 3, 286b5 – 9, and *Gen. An.* II 1, 731b32 – 732a1. On this argument see QUARANTOTTO 2005.

in an infinite cosmos or in a finite one. Since the infiniteness lies in the process, and not in its result, one might in fact reasonably suppose that the effective limit of the cosmos does not interfere with it. An analogous conclusion seems to be applicable to any infinite procedure deduced from the division of the continuum. In particular, it holds for the process of (dividing and) subtracting the segment, shortening it over and over again, so that it seems reasonable to think that it holds also for the procedure of (multiplying and) adding the segment, increasing it over and over again. On the contrary, Aristotle tells us that it is not so: given a finite magnitude, it is not always possible to take a larger one, because at a certain point, unavoidably, one runs into a physical impossibility.

Imagine taking a segment and doubling it. Now double this result, then double the new result and so on: however small the starting segment may be, in a finite number of steps the size of the cosmos is reached, and here the process will be forced to stop. Not because there is no place to go beyond the cosmos, but because there is no “beyond” the cosmos: once the size of the cosmos has been reached, the action itself of going beyond loses all meaning. Therefore, the step that reaches the size of the universe must necessarily be the last: the iteration is broken; the last step means an outcome of the process, and this means that the procedure is not infinite.

The situation is radically different from the one occurring in the case of decreasing. In this case, even if no final result – namely an actually infinitely small magnitude – can ever be reached, such an infinitely small magnitude is not a physical impossibility: it does not exist only *because* it would be the “result” of a process that by definition has no result. But the process itself exists, so that Aristotle can say that towards the small there is no infinite in act (=the result of the infinite process of shortening), but there is in power (=the infinite process of shortening itself). In more concrete terms, in Aristotle’s cosmos there are no infinitely small magnitudes, but any magnitude is infinitely reducible.

In the case of increasing, on the contrary, the hypothetical final result of an infinite procedure – namely an actually infinitely large magnitude – cannot be reached for physical reasons: not only because it would be the “result” of a process that by definition has no result, as was the case for the infinitely small magnitude, but because no magnitudes exist – be they finite or infinite – bigger than the fixed size of the universe. As Aristotle repeatedly states, towards the greater there is no infinite: neither in act (=the result of the infinite process of increasing), nor in power (=the infinite process of increasing itself). In more concrete terms, in Aristotle’s cosmos there are no infinitely extended magnitudes, nor infinitely extendible ones, and this result has fatal consequences for Aristotle’s mathematics.

2.2 No infinitely extendible mathematical curves

Why would the conclusion now reached, that in Aristotle’s physics there are neither actually infinite magnitudes nor finite magnitudes that are infinitely extendible, be a problem for a mathematician? Even though they are not in the sublunary world, what could prevent the mathematician from imagining actually infinite lines? or at least from infinitely extending the finite ones?

Indeed, nothing prevents us from doing so: when in contemporary mathematics we speak about straight lines, without any specification, it is usually understood that we mean infinitely extended straight lines; we construct segments as finite portions of straight lines, and we take the possibility of the infinite extension for granted, without questioning it.

But nothing prevents the Greek mathematicians – although they usually take as their primary notion that of a finite straight line – from accepting the possibility of extending it without limits, as the following statements from Euclid’s *Elements* make clear:

To produce a finite straight line continuously in a straight line.²⁵
 Parallel straight lines are straight lines which, being in the same plane and being produced indefinitely in both directions, do not meet one another in either directions.²⁶

In particular, nothing prevents Aristotle's master Plato, who conceives his objects of study as separate and independent from the physical world. And nothing would prevent Aristotle either, if he were no more a mathematical "immanentist" than he is a physical "finitist".

Indeed, the problem arises when, as in the case of Aristotle, the mathematician is not required to deal with separate mathematical objects but with natural ones: the same objects the physicist deals with, albeit from a different perspective. As Aristotle stresses on several occasions, in his system there is a perfect coincidence between the objects of study of physicists and those of mathematicians,²⁷ with the only difference that the former study them as changing objects, while the latter do not consider them as changeable, but disregard change.²⁸

Therefore, although the mathematician does not consider physical objects in their entirety but acts upon them, in order to put aside their more strictly physical features,²⁹ he is conditioned by certain basic properties, which cannot be erased by a simple change of perspective.³⁰

²⁵ Euclid, *Elements* Post. I.3 (Heath's translation).

²⁶ Euclid, *Elements* Def. I.23 (Heath's translation).

²⁷ *Metaph* M 3, 1077b22 – 1078a9; *Ph.* II 2, 193b23 – 194a12; cf. *de An.* I 1, 403a15 – 16; *Metaph.* N 2 1090a13 – 15.

²⁸ *Metaph.* E 1, 1026a14 – 15 *et seq.*

²⁹ Aristotle is rather vague about the effective ways of establishing such a crucial preliminary step, called ἀφαίρεσις (abstraction, literally "removal": see PHILIPPE, 1948; CLEARY, 1985; MUELLER, 1990).

³⁰ Aristotle says that a bronze ball touches a physical straight line at a single point (*de An.* I 1, 403a12 – 15; about the apparently contradictory passage in *Metaph.* B 2, 997b34 – 998a6, the aporetic context suggests a reference to the opinions of Aristotle's opponents, and not to his own point of view). For a similar interpretation of Aristotle's philosophy of mathematics, see LEAR, 1982; among the

The problem is not that the mathematician is unable to imagine a magnitude greater than that of the cosmos, since Aristotle himself makes use of infinite straight lines, when he hypothetically assumes the infiniteness of the universe, in order to disprove it.³¹ Rather, the point is that it is not through such objects of thought that one can practice mathematics, just as it is not with *hircocervi* or sphinxes that one practices physics. The mathematician must deal with objects that not only can be thought, but can be thought *as* physical objects, namely objects whose conceivability is not in conflict with the physical structure of the cosmos. But as we have just proved, in Aristotle's cosmos there are no infinite straight lines: neither actually infinite straight lines nor infinitely extendible straight lines.³²

So how can Aristotle nonetheless maintain that the mathematician is in no way affected by this requirement?

3. Finite but hyperbolic?

The answer is simple: to deal with a finite magnitude as though it were infinite. Of course, one has to possess the necessary equipment for doing so, and Aristotle has it. To put it more accurately, he constructs

many supporters of the opposite view, see for example MUELLER, 1970. More generally on mathematics in Aristotle see CLEARY, 1995 and MENDELL, 2008.

³¹ See for example *Cael.* I 5, 271b28–272a7, where Aristotle adopts the hypothesis of an infinite sky, and infinitely extends a line within such a model (cfr. *Top.* 148b30–32).

³² The false claim that a straight line can be indefinitely extended, thus obtaining a mathematical object in the Aristotelian sense, is expressed in a very clear form already in Simplicius and Philoponus (*in Ph.*, 512.19–36 Diels; *in Ph.*, 482, 28–483, 14 Vitelli). It seems that a completely different opinion must be ascribed to Alexander, but unfortunately the very few extant passages (*in Ph.*, 511, 30–512.9 Diels) do not allow us to settle the question. See however RASHED 2011 on Alexander's mathematical ontology, which indeed seems to require such an interpretation.

such an equipment in *Physics* III 6 – 7, in the form of an iterative procedure, which he calls converse increasing. In the next section I will briefly describe the procedure, then I will show how it works, considering the case of the asymptotic properties of a curve.

3.1 The converse increasing

In section 2.1 we have discussed Aristotle's denial of the procedure of infinite increase of magnitudes. To be more precise, what Aristotle denies is a procedure that tends, as its hypothetical result, towards an infinite magnitude: in this case not only the actuality, but also the potentiality of the infinite must be denied. But not all the procedures of increasing are of this kind: in fact, there is a very crucial exception that wraps – up the whole story. Aristotle calls it “converse increasing”, because – as we will see in a moment – he obtains it by conversion,³³ starting from a process of infinite subtraction:

To exceed every <magnitude> by addition is not possible even potentially unless there is something which is actually infinite, accidentally, as the natural philosophers say that the body outside the cosmos, of which the substance is air or some other such thing, is infinite. But if it is not possible for there to be a perceptible body which is actually infinite in this way, it is manifest that there cannot be one even potentially <infinite> by addition, except in the way that has been stated, conversely to the division – process (*Ph* III 6, 206b20 – 27).

Indeed, some line before Aristotle has introduced a procedure of increasing which, while being infinite, tends towards a finite magnitude. The idea is very simple: take a finite magnitude, a segment for example, divide it into two parts and keep one of them. After that, divide the other

³³ The Greek term is ἀντεστραμμένως, from ἀντιστρέφω (cf. 206b27, 207a23), in *Prior Analytics* the verb is used in a technical sense for the procedure of conversion of a premise.

into two parts, take one and add it to the one set aside in the previous step. After that, divide the other into two parts, take one and add it to the one set aside at the previous step, and so on, over and over again. To each step in the procedure of division there corresponds a step in the converse procedure of addition, and since the process of dividing the magnitude is infinite, the converse process of increasing too must be infinite. This notwithstanding, this infinite process does not lead “beyond” any magnitude, for it tends towards “a definite amount”, namely the initial segment:

The <infinite> by addition is in a sense the same as that by division. For in that which is finite it comes to be by addition, conversely: just as something is seen as being divided ad infinitum, in the same way it appears to be added to a definite amount. For if, in a finite magnitude, one takes a definite amount and takes in addition in the same proportion,³⁴ not taking a magnitude which is the same with respect to the whole, one will not traverse the finite magnitude (*Ph.* III 6, 206b3 – 9).

It is clear that this procedure of increasing is completely different from the one described in section 2.1 and consisting in adding constant quantities: for in this case, however great the finite magnitude one fixes as a final limit, and however small the constant finite quantity one adds at every step, the former quantity will always be exhausted within a finite number of steps, as Aristotle correctly observes:

but if one increases the proportion so that one always takes in the same particular magnitude, one will traverse it, because every finite quantity is exhausted by any definite quantity whatever (206b9 – 12).

³⁴ Aristotle’s request that the ratio between the whole and the part that is subtracted at each step be a constant is not a necessary condition: whatever the ratio, the process will still be infinite. The addition of this condition makes it quite clear that Aristotle is thinking of an iterative process, each step of which is perfectly identical to the previous one and can therefore be completely defined once and for all (for example by the rule: “subtract each time half”).

3.2 The infinite at the finite

Having the procedure of converse increasing in mind, it is easy to understand the very cryptic passage, which concludes Aristotle's analysis of the infinite, and where Aristotle explains why the refusal of any infinite extension is not a problem for the mathematicians. It is not a problem, Aristotle says, because the mathematicians do not use actually infinite magnitudes, but only increases of magnitude: finite increases "as great as they want":

This reasoning does not deprive the mathematicians of their study, either, in refuting the existence in actual operation of an untraversable infinite in the direction of increase. Indeed, they do not need the infinite, for they make no use of it; they only need there to be a finite <increase> as great as they want (207b27 – 31).

The requirement that the increase be finite excludes that it may be the (unattainable) result of a process of infinite increasing, which Aristotle has explicitly excluded. Instead, it will be – and must be regarded as – the (equally unattainable, but finite) result of an infinite process of converse increasing. Indeed, as we have seen, in this case it is the procedure – namely the converse increasing – that is infinite, not the global increase.³⁵ In other words, to have segments plus a procedure of converse

³⁵ I take the word "increase" at line 29 as the implied subject of "as great as they want" at line 31. Traditionally, this claim has been referred to the straight line, so that the passage is read as an explicit reference to *El. VI.10*. I prefer to avoid referring to any straight line because given the absence of any mention of lines in the whole preceding argument, this reading seems to me to be a consequence of – rather than evidence for – an interpretation in terms of *El. VI.10*. Alternatively, one can maintain the reference to the straight line: in this case however it must be clear that this finite straight line must be considered not as a *per se* object but as the (unattainable) result of a process of inverse increasing. With a straight line as long as he wishes it to be, but without the idea of an infinite process of converse increasing, the Aristotelian mathematician does not solve the problem of the infinite. Indeed, he falls into a process of unconditioned infinite increasing, of which the finite magnitude is only a step.

increasing, as it is the case for Aristotle, is mathematically equivalent to have infinitely extended lines: what one can do in the second case, one can do in the first too.

Regarding common shortcomings, in either case one cannot make use of an actual infinite, because both the converse increasing and the generic extension are infinite only in a potential sense. But this is not a problem: after all, no mathematician made use of the actual infinite before Cantor, or at least before the 17th century.

Concerning the positive properties, the best way to ascertain the equivalence of the two models is to contrast them in relation to asymptotic properties, namely the behaviour of the curves “at the infinite” (parallel lines, the asymptotes of a hyperbola...). Let us consider, for example, proposition II.14 of Apollonius’ *Conics*, where we read that “the asymptote and the section, if infinitely extended, come closer to one another and leave an interval which is smaller than any given interval”.

Apollonius’ proof consists in fixing an interval K , and constructing a suitable strictly decreasing succession, namely the succession of the segments cut off on a sheaf of parallel lines incident on the asymptote, by the intersection with the hyperbola and the asymptote. Since the succession of the segments is strictly decreasing, and the continuum is infinitely divisible, at a given point the segments cut off will eventually become smaller than K . The smaller is K , the farther from the origin the intersection between the parallel line containing the segment and the asymptote is located, so that this intersection tends to the infinite for K tending to zero.

Now imagine replacing the point at the infinite with a point on the boundary of Aristotle’s cosmos, and the procedure of infinite increasing which tends to it with a procedure of converse increasing which tends to the limit of the cosmos: it is easy to see that what in the first case was imagined to happen “at the infinite” is now happening at the edge of the cosmos. In this case, for K tending to zero, the intersection tends to the boundary of the cosmos.

In fact, the only important thing for the purpose of the demonstratio is to have at our disposal an infinite number of steps. It matters little whether these steps are related to a process of infinite increasing that leads away indefinitely, or to a process of converse increasing, which in infinitely many steps leads to the finite.³⁶

But – one might have reason to wonder – what about magnitudes greater than the size of the cosmos? Suppose a mathematician posits a right line longer than the size of the cosmos: he is allowed to do so by Aristotle himself, who speaks about a finite increase as great as the mathematician wants. Although it is finite, this line is not among the existing magnitudes: what can the Aristotelian mathematician do with it?

Once again the answer lies in the process of converse increasing. Being finite, the magnitude can always be rescaled (= reduced in proportion) to another magnitude,³⁷ lesser or equal to the size of the cosmos, which is the maximal existing magnitude. The mathematician can now work with this new magnitude, which can be thought of as the (unattainable) result of a new process of converse increasing, every step of which is rescaled with the same proportion.

Take for example a segment AB, and suppose it is greater than the size of the cosmos. But also suppose that by reducing it three times one obtains a segment CD, of the dimension of the cosmos: the process of converse increasing described at the beginning of this section must apply to the segment CD exactly as it does to AB, with the only difference that every added segment will be three times smaller than the one added at the same step of the original process. By reading CD as its (unattainable) result, the mathematician can always work with “real” magnitudes, that is with magnitudes contained within the cosmos:

³⁶ The characterization of the asymptotes of the hyperbola too, which are expressed in terms of the shape parameters of the hyperbola, is a purely local characterization. It involves the infinite in a form perfectly compatible with the Aristotelian constraints (see *Con.* II.1).

³⁷ Of course, in order to speak of rescaling, both magnitudes must be finite (see the next note).

Another magnitude of any size whatever can be divided in the same proportion as the maximal magnitude;³⁸ so that, at least for the purpose of the proof, it will make no difference, and concerning its being it will be among those magnitudes that exist (207b31 – 34).³⁹

The size of the cosmos is indeed a maximum for existing magnitudes. It is not a maximum for only conceivable magnitudes, and this legitimizes the transmitted form of the last sentence: any other magnitude can be cut in the same ratio as the maximal one, no matter whether it (i.e. the other

³⁸ It is important to note that this sentence *does absolutely not* mean – as is often mistakenly maintained – that it is sufficient to rescale an infinitely extended line, in order to make it finite. While a property that holds in a point to the finite can be transported to a nearer point by appropriate rescaling – a shrinking of the design, roughly speaking – there is *no* change of scale that can bring an asymptotic property closer, that is to the finite. No matter how small the drawing, the point “at the infinite” will always lie outside, by definition. On the possibility of rescaling the infinite see for example HUSSEY, 1983, p. 95: “Thus, instead of saying that a hyperbola approaches a straight line as it tends to infinity, one may say that, taking sufficiently small scale models of the original hyperbola, we shall find the scale models approaching arbitrarily closely to the corresponding lines”. See too the first occurrence of the claim in HINTIKKA, 1973, p. 119. Baseless criticisms of Aristotle’s system grounded on this kind of “underestimation” of the mathematical skills of the philosopher are very common: see for example KNORR, 1982 and MILHAUD, 1903.

³⁹ Following the standard interpretation of this passage, which ignores converse increasing, the maximal magnitude is a magnitude as large as the mathematician wants it to be, and “every other magnitude can be cut in the same ratio as this maximal magnitude, and at least for the purpose of proof it will make no difference if it is between the existing magnitudes”. The rescaled one will be. Unfortunately, a line as large as one wants cannot be a maximum: by definition the maximum element of a set is an element such that any other element of the set is lesser or equal to it. If a magnitude can be as large as the mathematician wants, for every given magnitude he can take a larger one, so that no magnitude can be the maximal one. Moreover, to allow this interpretation, the transmitted text – on which all the manuscripts agree, with minor variations – must be modified by expunging two words, as in Ross 1936 (οὐδὲν διοίσει τὸ [δ'] εἶναι ἐν τοῖς οὖσιν [ἔσται] μεγέθεσιν).

magnitude, the conceived one) ranks among existing magnitudes – the rescaled one certainly will.

4. Concluding remarks

Aristotle's finite cosmos, equipped with the infinite process of converse increasing, may seem like a hyperbolic manifold to contemporary mathematicians: a bounded space – a sphere, for example – equipped with a metric that makes the boundary unattainable: as the boundary is progressively approached, the lengths shorten, so that the path towards the limit becomes infinite.

This is exactly the idea which underlies Aristotle's introduction of converse increasing: dealing with a finite magnitude as though it were infinite. Imagine trying to reach the boundary of a magnitude by means of a process of converse increasing: since the process of going through it is infinite, the limit is unattainable, as in the hyperbolic manifold.

Of course, Aristotle does not introduce the idea of infinite converse increasing with the intention of establishing a new mathematics, but simply in order to exit the *impasse* he got into in an attempt to reconcile finitism and immanentism.

Actually, the trick of converse increasing enables Aristotle to avoid the *impasse* at a local level, but at the same time it raises a serious problem at a global one. If properly developed, the idea leads to the described model of non – Euclidean hyperbolic geometry, which would force Aristotle to abandon nearly all the geometric results that he needs (results obtained, of course, in the context of Euclidean geometry). Now, it is clear – and perfectly understandable – that Aristotle is far from perceiving the problem and therefore continues to believe that the sum of the interior angles of a triangle is equal to two right angles, and that this may be used as an example of a necessary truth.

In general, the idea that mathematical objects coincide with physical ones, and that there is only one cosmos (which, by definition, contains

the totality of existing things), implies that there is only one mathematics, and hence only one geometry. Even when Aristotle states that in mathematics one deals with necessity *ex hypothesis*, namely as a kind of necessity depending on the first principles of geometry, he is not anticipating the possibility of other geometries, depending on other sets of principles, but is simply pointing out what the direction of necessity is: given certain principles, the results are obtained by necessity. Even if other sets of principles can be conceived, they have nothing to do with geometry – which is *the* unique geometry of the unique cosmos.

References

BOSTOCK D. (1991), *Aristotle on Continuity in Physics VI*, in L. Joudson (ed.), *Aristotle's Physics. A collection of Essays*, Clarendon Press, Oxford, pp. 179 – 212.

CHARLTON W. (1991), *Aristotle's Potential Infinities*, in L. Joudson (ed.), *Aristotle's Physics. A collection of Essays*, Clarendon Press, Oxford, pp. 129 – 149.

CLEARY J. J. (1985), *On the Terminology of 'Abstraction' in Aristotle*, in “Phronesis”, 30, pp. 13 – 45. <http://dx.doi.org/10.1163/156852885X00165>

ID. (1995), *Aristotle & Mathematics: Aporetic Method in Cosmology & Metaphysics*, Brill, Leiden. <http://dx.doi.org/10.1163/9789004320901>

DUMMETT (1977), *Elements of Intuitionism*, Clarendon Press, Oxford.

FEDERSPIEL M. (1981), *Notes exégétiques et critiques sur le traité pseudo-aristotélicien Des lignes insécables*, in “Revue des Études Grecques”, 94, pp. 502 – 513. <http://dx.doi.org/10.3406/reg.1981.1298>

ID. (2004), *Sur les emplois et les sens de l'adverbe αἰεὶ dans les mathématiques grecques*, in “Les Études Classiques”, 72, pp. 289 – 311.

HINTIKKA J. (1973), *Time and Necessity: Studies in Aristotle's theory of Modality*, Clarendon Press, Oxford.

HUSSEY E. (1983), *Aristotle, Physics. Books III and IV*, Clarendon Press, Oxford.

KNORR W. R. (1982), *Infinity and Continuity: The Interaction of Mathematics and Philosophy in Antiquity*, in N. Kretzmann (ed.), *Infinity and Continuity in Ancient and Medieval Thought*, Cornell University Press, London, pp. 112 – 145. <http://dx.doi.org/10.1093/aristotelian/80.1.187>

LEAR J. (1979), *Aristotelian Infinity*, in “Proceedings of the Aristotelian Society”, 80, pp. 187 – 210.

ID. (1982), *Aristotle's Philosophy of Mathematics*, in “The Philosophical Review”, 91, pp. 161 – 192. <http://dx.doi.org/10.2307/2184625>

MENDELL H. (2008), *Aristotle and Mathematics*, in E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/aristotle-mathematics/>.

MILHAUD G. (1900), *Les philosophes géomètres de la Grèce. Platon et ses prédécesseurs*, F. Alcan, Paris.

ID. (1903), *Aristote et les mathématiques*, in “Archiv für Geschichte der Philosophie”, 16, pp. 367 – 392. <http://dx.doi.org/10.1515/agph.1903.16.3.367>

MILLER F.D. JR. (1982), *Aristotle against the Atomists*, in N. Kretzmann (ed.), *Infinity and Continuity in Ancient and Medieval Thought*, Cornell University Press, London, pp. 87 – 111.

MUELLER I. (1970), *Aristotle on Geometrical Objects*, in “Archiv für Geschichte der Philosophie”, 52, pp. 156 – 171. <http://dx.doi.org/10.1515/agph.1970.52.2.156>

ID. (1981), *Philosophy of Mathematics and Deductive Structure in Euclid's Elements*, MIT Press, Cambridge (Mass.) and London.

ID. (1990), *Aristotle's Doctrine of Abstraction in the Commentators*, in R. Sorabji (ed.), *Aristotle Transformed: the Ancient Commentators and their Influence*, Cornell University Press, Ithaca, pp. 463 – 479.

MUGLER CH. (1958 – 59), *Dictionnaire historique de la terminologie géométrique des Grecs*, Klincksieck, Paris.

PHILIPPE M.D. (1948), ἀφαίρεσις, πρόσθεσις, χωρίζειν *dans la philosophie d'Aristote*, in “Revue Thomiste”, 48, pp. 461 – 479. *Ioannis Philoponi in Aristotelis physicorum libros tres priores commentaria*, edidit H. Vitelli, in *Commentaria in Aristotelem Graeca*, vol. XVI, G. Reimer, Berlin.

QUARANTOTTO D. (2005), *Causa finale sostanza essenza in Aristotele*, Bibliopolis, Naples.

RASHED M. (2011), *Alexandre d'Aphrodise, Commentaire perdu à la Physique d'Aristote (Livres IV–VIII)*, De Gruyter, Berlin. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110216462>

ROSS W.D. (1936), *Aristotle's Physics, A revised text with introduction and commentary*, Clarendon Press, Oxford. *Simplicii in Aristotelis physicorum libros quattuor priores commentaria*, edidit H. Diels, in *Commentaria in Aristotelem Graeca*, vol. IX, G. Reimer, Berlin.

UGAGLIA M. (2009), *Boundlessness and Iteration: Some Observations About the Meaning of αἰεῖ in Aristotle*, in “Rhizai”, 6.2, pp. 193 – 213.

WHITE M. J. (1992), *The Continuous and the Discrete: Ancient Physical Theories from a Contemporary Perspective*, Clarendon Press, Oxford. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198239529.001.0001>

WIELAND W. (1970), *Die aristotelische Physik*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Data de registro: 23/02/2016

Data de aceite: 20/04/2016

Centralidade da crítica ao trabalho: apontamentos sobre a categoria trabalho nos *Manuscritos* de 1844 e nos *Grundrisse* de Marx

*Vinicius dos Santos Xavier**

Resumo: O objetivo do artigo é refletir criticamente acerca da categoria trabalho em dois momentos da teoria marxiana: os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, texto de juventude de Marx, e os *Grundrisse*, texto que abre uma nova perspectiva e que constitui o passo fundamental para sua teoria de maturidade. Assim, intenta-se demonstrar a necessidade de considerar a teoria marxiana da perspectiva da totalidade, visando o trabalho alienado como centro fundamental da dominação social capitalista. Além do mais, pautar a importância de compreender tal teoria como uma crítica histórica e específica ao sistema social capitalista.

Palavras-chave: Marx. Trabalho. Dialética. Dominação. Emancipação.

Centrality of Critique of Labor: notes on the labor category in the Marx's Manuscripts of 1844 and in the Grundrisse

Abstract: The goal of this paper is to reflect critically on the labor category in two moments of marxian theory: the *Economic and Philosophic Manuscripts*, youth Marx's text, and the *Grundrisse*, a text that opens a new perspective and is the key step in his mature theory. Therefore, attempts to demonstrate the need to consider the marxian theory from the totality perspective, conceiving the alienated labor as a fundamental center of capitalist social domination. Moreover, guide the importance of understanding this theory as a historical and specific critique to the capitalist social system.

Keywords: Marx. Labor. Dialectic. Domination. Emancipation.

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Efetivo de Filosofia do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação Básica do Estado de São Paulo. *E-mail:* viniciusmarxavier@yahoo.com.br

Centralidad de la Crítica al Trabajo: apuntes sobre la categoría trabajo en los Manuscritos de 1844 y en los Grundrisse de Marx

Resumen: El objetivo del artículo es reflexionar críticamente sobre la categoría trabajo en dos momentos de la teoría marxiana: los *Manuscritos Económicos y Filosóficos*, texto de juventud de Marx, y los *Grundrisse (Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política)*, texto que abre una nueva perspectiva que constituye el passo crucial para su teoría de madurez. Así, intentademostrarse la necesidad de considerar a la teoría marxiana por la perspectiva de la totalidad, mirando el trabajo alienado como el centro fundamental de la dominación social capitalista. Además, señalar a la importancia de comprender tal teoría como una crítica histórica y específica al sistema social capitalista.

Palabras clave: Marx. Trabajo. Dialéctica. Dominación. Emancipación.

Introdução

A atualidade político-filosófica está cada vez mais envolta numa aceitação, ainda que com aparência crítica, de alguns aspectos basilares da sociedade capitalista. As críticas mais recentes voltam-se, principalmente, à integração e justiça sociais (tanto os remanescentes da Teoria Crítica Jürgen Habermas e Axel Honneth, de um lado, quanto, de outro lado, os liberais, tal como John Rawls¹ – entre outros). Ainda que possuam valor reflexivo, tais críticas, especialmente aquelas que reivindicam

¹ A título de exemplo, cf. a coletânea de ensaios de Jürgen Habermas, do final da década de 1960, *Técnica e ciência como “ideologia”* (2009); interessantes também são os livros, igualmente da década de 1960, *Teoria e práxis* (2013), *Mudança estrutural da esfera pública* (2014) e *Conhecimento e interesse* (2014a). Além destes, *O discurso filosófico da modernidade* (2000) e, é claro, *Teoria do agir comunicativo* (2 vols., 2012), ambos da década de 1980. Quanto a Axel Honneth, cf. *Luta por reconhecimento* (2003); *Work and Instrumental Action* (1982); *Teoria crítica* (1999); *Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição* (2008) e *Observações sobre a reificação* (2008a). No que diz respeito a John Rawls, cf. *Uma teoria da justiça* (1997).

a dialética, sucumbem ao movimento do capital como sistema social totalizante, abdicando da perspectiva da totalidade. Abrir mão de tal perspectiva tem consequências profundas no que tange à emancipação. De um lado, elas ratificam a ilusão efetiva do capital ao não o abordarem de frente, deixando intactas suas raízes principais. De outro, deslocam e reformulam a ideia de emancipação, reduzindo-a na medida em que não se visa mais a superação radical da situação social vigente. Neste último caso, ao mudar os fundamentos da crítica, altera-se também seu foco e seus desenvolvimentos ficam aquém da superação do núcleo central que fomenta a totalidade social capitalista: *trabalho alienado*.

Parte das críticas políticas hoje, filosóficas e sociológicas, sobretudo aquelas consideradas emancipatórias, à esquerda – que reivindicam para si o legado da dialética e da Teoria Crítica –, colocam em segundo plano a crítica social pela perspectiva da dialética trabalho-capital. Elas não visam mais uma teoria fundamentada em Marx ou, de outra forma, tomam Marx como superado pelo movimento da história.

Mesmo as pesquisas recentes que se valem de uma vertente da teoria crítica, especialmente a habermasiana, tomam Marx tal como Habermas – principalmente nos textos da década de 1960 deste pensador. Tais pesquisas não contestam a leitura habermasiana acerca de Marx e, conseqüentemente, valem-se dos mesmos pressupostos e linhas gerais da crítica de Habermas à Marx (HABERMAS, 2009; 2013; 2014a).² Assim, a perspectiva marxiana é como que superada não só pela história, mas pela própria teoria crítica. Axel Honneth, por exemplo, em dois artigos recentes escreve sobre “trabalho”, em um, e “reificação”, no outro, sem,

² A leitura que Habermas faz, nestes livros, sobre os textos de Marx são no intuito de colocá-lo em outro patamar, isto é, reformular a teoria marxiana. Mas isto serve, por fim, para desbancar Marx e ratificar uma teoria discursiva com pretensões dialéticas. Quanto a isso, são interessantes os autores, aqui me limito aos brasileiros, que seguem a leitura habermasiana de Marx sem, todavia, fazer um retorno crítico ao próprio Marx. Além de outros, os seguintes textos: (MELO, 2013; REPA, 2013; ANDREWS, 2011; BARBOSA, 1996).

no entanto, referir-se a Marx. Em um dos textos – “Observações sobre a reificação” – Marx não aparece nem na bibliografia. Ainda que Honneth, nesse texto, diga discutir com, e se embasar em, Lukács de *História e Consciência de Classe* – e, no entanto, Lukács não aparece na bibliografia –, trata da reificação de forma extrínseca ao movimento da dialética trabalho-capital. De outro lado, aborda o trabalho, basicamente, de duas maneiras: 1) como “emprego” ou “trabalho assalariado”, tomando-o desta forma, sem contestação e 2) como desprovido de historicidade – a-histórico, portanto (HONNETH, 2008; 2008a; 1982). Isto é sintomático na medida em que a crítica ao capitalismo sucumbe ao movimento do próprio capital, deixando-o, ao menos em suas bases fundantes, intacto e, por isso, fluindo em seu automovimento, sem a interferência nem mesmo da crítica teórica.

Entretantes, a intenção deste artigo não é levar a cabo uma discussão sobre estes autores. Pelo contrário, trata-se, com esta breve explanação, de demonstrar a importância de uma retomada crítica e não-reducionista da dialética marxiana, sobretudo de sua crítica ao trabalho. Apesar de parecer, como dito, que Marx está superado tanto histórica quanto teoricamente, o automovimento do capital se mantém e amplia seus campos de ação, tomando a quase totalidade da existência social e dos indivíduos. Esta forma de automovimento do capital é fruto da relação de produção de capital como produção da totalidade social. Não se trata, então, de reduzir todas as relações sociais, complexas por si só, a um fator econômico. Antes, é preciso verificar, junto a Marx, que aquilo que está em jogo, especialmente com o trabalho abstrato capitalista, é a *forma-trabalho*, não somente seu conteúdo concreto, visível e palpável.

A relevância de um retorno crítico aos textos de Marx já foi colocada por autores que reivindicam uma leitura não-reducionista e que supere os equívocos e limitações dos marxismos (POSTONE, 1993; 2014; NEGTE; KLUGE, 1999; JAPPE, 2006; MAAR, 1997; ANTUNES, 2011). O objetivo deste artigo, seguindo esta linha de pensamento, é refletir criticamente sobre a produção da sociedade pelo capital – mais

especificamente, produção da sociedade pela dialética trabalho-capital. Neste âmbito, retornar a Marx é retomar a perspectiva da totalidade e, além do mais, intentando demonstrar como a categoria trabalho está no centro, gerador e fundante, desta totalidade.

Na medida em que a precarização do trabalho avança, no mundo todo, e junto a ela se acirra a subsunção do trabalho ao capital (e, exponencialmente, a dominação do capital se amplia), é preciso voltar aos textos de Marx e retomá-los de forma crítica. Aqui se dá um movimento imprescindível: uma crítica radical que não reduza as possibilidades de ela mesma, a crítica, prosseguir sem sucumbir aos ditames de uma sociedade ideológica.

Assim sendo, este artigo pretende revelar a profundidade da categoria trabalho em dois momentos da teoria marxiana: em primeiro nos *Manuscritos de 1844* (MARX, 2004), do jovem Marx, que compõem lugar preciso para se fazer tal leitura, de modo pontual e sintético; em seguida, a reflexão e o respaldo teóricos se firmarão nos *Grundrisse* (MARX, 2011; 1993),³ de 1857 – 1858, que são os primeiros manuscritos que antecedem a composição de *O Capital* (MARX, 2013), e são de suma importância para a teoria de maturidade.

Ainda que tenha por objetivo pautar a importância da categoria trabalho em dois momentos aparentemente distintos da teoria de Marx, aqui se leva em consideração que há uma linha de continuidade entre ambos os momentos. Todavia, não é a intenção do artigo explorar continuidades e rupturas: a linha de continuidade é pressuposta. O objetivo central, como supramencionado, é demonstrar a relevância e a profundidade teórica e prática da centralidade do trabalho social para a crítica à sociedade capitalista.

Para se pensar o trabalho, ainda à guisa de introdução, é importante dizer que, na teoria marxiana, ele pode ser entendido como possuindo

³ Apesar de aqui nos valermos da edição brasileira, no que tange às citações, a edição inglesa é de grande valia, especialmente o “prefácio” de Martin Nicolaus.

uma dupla acepção: por um lado, trabalho como metabolismo entre Homem e natureza, necessidade natural e eterna da espécie humana; por outro, trabalho no âmbito da sociedade capitalista, formando, alterando e determinando as configurações sociais. Neste caso, é trabalho social, necessidade social abstraída das capacidades individuais de controle e determinação. Não se deve entender, entretanto, que ambas as acepções são contraditórias. Quando Marx coloca nos *Grundrisse* (2011, p. 41, 43, 44, 57, 58 e 188 – 189 *passim*), por exemplo, a necessidade de se ter em consideração tanto o conceito de trabalho humano em geral e abstraído das condições sociohistóricas, quanto a categoria que só possui existência efetiva na sociedade capitalista, ele está alertando para algo que ocorre somente na moderna produção burguesa: a subsunção – tanto formal, quanto, principalmente, real – do trabalho ao capital. Aquele conceito de trabalho somente existiria no pensamento, vazio de conteúdo, na medida em que para se tomar concretamente o trabalho, as relações sociais que o permeiam são de suma importância. Além do mais, como na sociedade capitalista as relações sociais são subsumidas ao movimento do trabalho social abstrato, subsumidas pela dialética do capital, não é possível pensar o trabalho longe ou fora daquelas relações que ele mesmo engendra. O conceito, dessa forma, serviria para deixar evidente que há uma relação ineliminável na existência humana: relação entre Homem e natureza – aliás, caso se volte aos textos de Hegel, este conceito é aquele que aparece tanto na *Fenomenologia do Espírito*, quanto na *Filosofia do Espírito* do período ienense (HEGEL, 1984; 2008).

De tal modo, intenta-se demonstrar, ainda que não conclusivamente, a atualidade de Marx e da crítica ao trabalho sob sua configuração capitalista – que aqui será sinônimo de *categoria trabalho* – tanto para uma crítica eficaz e não reducionista ao capital, quanto para a emancipação.

1. O trabalho nos *Manuscritos* do jovem Marx

Os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* compõem a primeira tenta-

tiva marxiana efetiva de crítica da economia política.⁴ Neles, o trabalho é colocado no centro das análises sobre a sociedade capitalista, coisa que Marx não havia feito até o momento. Já nestes *Manuscritos* o trabalho aparece com aquela dupla acepção que Marx levará durante toda sua vida, e definirá com mais precisão nos textos de maturidade. Desse modo, de um lado, o trabalho existe como essência humana, transhistórico. Mas, ao mesmo tempo, também possui uma finalidade e uma acepção específica quando inserido na sociedade burguesa. Dentro da capacidade que o trabalho sustenta na sociedade capitalista, há duas formas de alienação envolvidas – ao passo que uma delas pode ser vista como uma tentativa preliminar de pensar a reificação, ainda que Marx não defina nenhuma das categorias que utilizará nos textos de maturidade (fetichismo, trabalho abstrato, trabalho objetivado, valor e etc.). No primeiro caso, a alienação se dá na medida em que o produto do trabalho aparece ao trabalhador como ser-outro, possuindo poder sobre e além do Homem: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *alienação (Entfremdung)*, como *exteriorização (Entäusserung)*⁵ (MARX, 2004, p. 80).

⁴ Os textos de Marx de 1842 – 1843, da *Gazeta Renana* (EIDT, 1998), e também (MARX, 2010a) e (MARX, 2005), ainda são incipientes quanto ao tratamento crítico da economia política, embora possuam um cunho crítico-dialético.

⁵ No texto **Entfremdung** aparece como *estranhamento*, ao passo que o termo **Entäusserung** é vertido por *alienação*. É uma opção nossa por manter para **Entfremdung** o termo *alienação*, já consagrado em traduções anteriores e mesmo na tradição marxista no Brasil, e para **Entäusserung** *exteriorização*. Opta-se por essa forma, pois, em língua portuguesa, a palavra “estranho” possui um significado diverso do significado original conferido por Marx. Por exemplo: “algo me é estranho”. Isto indica que eu não sei o que é este algo; mas sei que ele é

A alienação, perda do gênero humano em relação a si mesmo, dá-se num movimento de exteriorização: a essência – Marx ainda aqui pensa por meio de uma essência perdida do Homem – está posta fora do próprio Homem, em um outro que, no entanto, é produto da atividade humana. No movimento da produção capitalista, esse poder alheio, ao criar produtos exteriores ao Homem que tendem a dominá-lo, engendra, no mesmo movimento, o próprio humano como um produto exterior, ele mesmo como produzido por sua atividade alienada. A produção capitalista, em seu nível mais fundamental, não é a produção de objetos (que diferem do sujeito) como ser-outro: é a produção do próprio sujeito como ser-outro: “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e

diferente de mim, é algo que posso definir negativamente. Assim, o simples fato de apreender esse objeto *estranho*, mesmo que seja somente pelo pensamento, já rompe com aquilo que ele era de início: ao apreendê-lo, então, ele deixa de ser estranho para mim, passa a ser algo definido positivamente. Não é esse o caso da *alienação*, especialmente do trabalho alienado. A alienação é a pertença de outro sobre algo antes de minha posse; ou, de outra forma, é a capacidade de outro de me dar uma posse imaginária, ilusória, sobre aquilo que sequer existe: algo *alienado* em relação a mim é algo dialeticamente não pertencente a mim e, ao mesmo tempo, que possuo na forma de ilusão. O trabalho alienado é a posse ilusória de uma capacidade que não possuo, em nenhuma instância. Não importa se sei ou não quem é esse outro, apesar de a alienação, em Marx, quase sempre aparecer como algo oculto. Importa, antes, que o fato de compreendê-la, saber que ela ocorre e como ocorre não faz com que deixe de existir; pelo contrário, ela continua intacta, tal e qual era antes de minha consciência sobre sua existência. O trabalho é alienado, posto fora do Homem e fixado em um outro qualquer (objeto, capitalista, capital, ou seja o que for), e não que o Homem não consegue mais definir positivamente o que viria a ser sua atividade. Por fim, “a apropriação como alienação” é a apropriação de algo como ser-outro, diferente do que é, retorno como algo que é e não é, ao mesmo tempo; apropriação de algo que não pertence a mim e, no entanto, não percebo dessa maneira. Em última instância, a apropriação da capacidade da atividade pelo sujeito humano só pode se dar com a superação da forma vigente: é apropriação como suprassunção, de uma nova forma de atividade; e não, pelo contrário, reapropriação. Daqui em diante, **Entfremdung** será vertida por alienação, e **Entäusserung** como exteriorização, sem que precisemos fazer referência.

ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2004, p. 80).

O trabalho se torna objeto; o trabalhador é objeto de sua própria atividade objetiva. Atividade que, como se pode vislumbrar, é sua somente em aparência, sendo, antes, poder posto sobre o trabalhador, no qual ele “fica sob o domínio do seu produto, do capital.” (MARX, 2004, p. 81). O objeto possui existência efetiva fora do trabalhador, não somente uma existência externa, mas dependente da atividade objetiva e independente da vontade singular dele. O objeto, então, é uma “potência autônoma” diante do produtor, na qual “a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, 2004, p. 81).

Caso Marx tivesse se limitado a pensar a alienação posta apenas no produto do trabalho, teria ficado no plano da aparência objetiva, da relação com a natureza na qual esta, a natureza, possuiria poder sobre o Homem. Seria difícil pensar as consequências concretas para a sociabilidade. Porém, importa salientar que Marx não fica no plano da aparência objetiva, no domínio da externalidade da alienação. E ele sustenta isso no mesmo *Manuscrito*:

Até aqui examinamos a *alienação*, a exteriorização do trabalhador sob apenas um dos seus aspectos, qual seja, a sua *relação com os produtos do seu trabalho*. Mas a *alienação* não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se *alienasse* a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. Na *alienação* do objeto do trabalho resume-se somente a *alienação*, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo (MARX, 2004, p. 82).

Marx enfatiza e completa o movimento dialético da teoria sobre o trabalho: a alienação só pode aparecer como atividade exteriorizada, no

objeto do trabalho, por ser fruto de um trabalho alienado, de uma produção alienada de si. Antes mesmo da produção se efetivar em objetos materiais alheios, ela já é alheia em si mesma: a alienação é um problema da atividade produtiva no ato da produção; o produto alienado é consequência disso. Sendo a alienação problema da produção social, ela forma, a partir de si, todo um mundo humano. Não somente o mundo objetivo em sua forma material; mas sua forma espiritual – com relações sociais que compõem essa forma espiritual – é fruto da produção da totalidade social alheia ao Homem. “Em geral, a questão de que o homem está *alienado* do seu ser genérico quer dizer que um homem está *alienado* do outro, assim como cada um deles está *alienado* da essência humana” (MARX, 2004, p. 86). Em suma, o trabalho aliena o Homem da natureza e, também, o Homem se aliena de si mesmo, do gênero humano, de sua própria função ativa como atividade vital. A vida do Homem, e não somente do indivíduo ou de um grupo, está alienada de si mesma, e isso significa que as relações que compõem a sociedade são produtos de uma atividade alienada, feitas ao revés de sua vontade. De tal modo:

Através do trabalho *alienado* o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. (...) ele engendra (...) o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como *aliena* de si a sua própria atividade, ele apropria para o *alheio* a atividade não própria deste. (MARX, 2004, p. 87).

Ainda que não apareça assim caracterizado nesses *Manuscritos*, esse alheio pode ser entendido como algo abstrato, produto efetivo de relações alienadas: capital. Em suma, o trabalho produz a subsistência material como contingência dentro e por meio da necessidade de reprodução do capital. A satisfação material é um aspecto inessencial para o movimento de autorreprodução do capital, da alienação que, como alienação, aparece

como a vida efetiva dos Homens: uma vida efetiva da aparência objetiva que nega e se sobrepõe à essência.

2. A teoria marxiana de maturidade: os *Grundrisse* como ponto de inflexão para a crítica dialética emancipatória

O trabalho, tanto na teoria de juventude quanto na de maturidade, é o ponto central por onde se pode pensar efetivamente sobre a constituição da sociedade capitalista. É por meio das relações de trabalho, de sua exploração e dominação, que se é possível compreender adequada e profundamente a formação da totalidade social e suas formas de dominação, ainda que estas formas, pelo menos no plano da aparência, pareçam não conter ligações com o movimento da dialética do trabalho e do capital. Neste sentido, o trabalho deve ser tratado em sua configuração social, para além de seu conceito abstraído da complexidade social no qual está inserido. Segundo Marx, ainda que o trabalho possa ser fixado abstratamente como mediação entre Homem e natureza, como produção que perpassa toda a história como satisfação de necessidades, é imprescindível considerar sua inserção intrínseca a um modo de produção específico. Diferentemente dos *Manuscritos de 1844*, de juventude, que fixavam a alienação da essência humana e, conseqüentemente, não denotavam explicitamente a formação social capitalista de maneira específica – ainda que já tivessem fixado a centralidade da crítica ao trabalho de configuração capitalista –, nos *Grundrisse*, Marx indica que a mediação pelo trabalho deve acontecer sempre inserida em uma formação social particular.

Os *Grundrisse* evidenciam que o trabalho não pode ser totalmente abstraído, pesando-se o fato que, caso fosse dessa maneira, não se poderia apreender o que há de característico em cada época singular. Por conseguinte, além de demonstrar a abstração geral que é tomar o trabalho de maneira transhistórica, ou mesmo a-histórica, Marx especifica que o tema dos *Grundrisse* – aliás, tema central em toda sua teoria de maturidade – é a produção burguesa moderna:

quando se fala de produção, sempre se está falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais. Desse modo, poderia parecer que, para poder falar em produção em geral, deveríamos seja seguir o processo histórico de desenvolvimento em suas distintas fases, seja declarar por antecipação que consideramos uma determinada época histórica, por exemplo, a moderna produção burguesa, que é de fato o nosso verdadeiro tema. No entanto, todas as épocas da produção têm certas características em comum, determinações em comum. *A produção em geral* é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse *Universal*, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas. Certas determinações serão comuns à época mais moderna e à mais antiga. Nenhuma produção seria concebível sem elas; todavia, se as línguas mais desenvolvidas têm leis e determinações em comum com as menos desenvolvidas, a diferença desse universal e comum é precisamente o que constitui seu desenvolvimento. As determinações que valem para a produção em geral têm de ser corretamente isoladas de maneira que, além da unidade – decorrente do fato de que o sujeito, a humanidade, e o objeto, a natureza, são os mesmos –, não seja esquecida a diferença essencial (MARX, 2011, p. 41).

O trabalho é somente válido caso compreendido dentro de condições históricas específicas. Quando Marx fala para que “não seja esquecida a diferença essencial” entre os vários modos de produção, está alertando para o fato de que aquilo que é específico em cada época singular é que necessita ser abordado, pois é exatamente esse diferencial que importa para compreender a sociedade em sua especificidade. A análise da sociedade burguesa deve ser feita a partir da produção e, com isso, imanente à forma específica por meio da qual a categoria trabalho se manifesta na produção social: porque e como ela tende à totalização, subsunção das relações humanas e sociais.

O trabalho constitui, na crítica de Marx, o ponto crítico da sociedade moderna. É preciso considerar a especificidade histórica da mediação pelo trabalho, o que quer dizer limitá-la no espaço-tempo, não a admitir como fundamento “natural e verdadeiro” de todas as sociedades, em abstrato. Além do mais, na teoria marxiana, o trabalho é categoria crítica. Ao invés de se levar adiante o ponto de vista do trabalho para criticar as mediações reificadas capitalistas – como se o capitalismo, num movimento externo ao objeto, fragmentasse a partir de fora o trabalho e a *práxis* humana –, a leitura marxiana evidencia que o trabalho fragmentado é parte do movimento do capital, parte desta totalidade. Marx não pensa em uma ontologia do trabalho, como se ele tivesse uma essência humana transhistórica; tampouco pensa o Homem como se tivesse em sua essência essa atividade sempre-igual, independente da época histórica, que fora deturpada pelo sistema de exploração capitalista e que deve ser retomada sua integridade com o fim da exploração social. O que distingue radicalmente o capitalismo de todas as outras formas de sociedade é o fato de que o trabalho e os seus produtos se medeiam a si mesmos, pois o tipo de trabalho existente nesta formação social é complemento dialético do capital, ainda que possa fixar negativamente o momento dessa contradição.

Assim colocado, o trabalho deve ser compreendido, na sociedade burguesa, como trabalho abstrato, dispêndio de tempo de força de trabalho, abstraído de conteúdos concretos e da vontade dos indivíduos. Ele se torna o princípio ativo, como forma-trabalho, de uma dominação que retroage sobre os Homens. O trabalho constitui uma forma de mediação social, limitada historicamente e quase objetiva que serve “como o fundamento social decisivo das características básicas da modernidade” (POSTONE, 1993, p. 05). É, dito de outro modo, a produção através do trabalho abstrato que toma para si a capacidade de dominar as relações sociais a partir de um princípio abstrato.

Entendido como fundamento da mediação social no capitalismo, o trabalho institui, tomando para si, a síntese da sociedade, a relação

social: “somente no capitalismo o trabalho enquanto tal se converteu em *princípio de síntese* da sociedade. Só aqui a transformação tautológica do trabalho vivo em trabalho morto se torna o princípio organizador de todas as atividades, de tal maneira que estas não existem senão em função dela” (JAPPE, 2006, p. 119). Logo, a mediação entre os Homens ocorre através do trabalho objetivado criado pelo processo de produção.

A teoria crítica expressa nos *Grundrisse* demonstra que o trabalho medeia as relações sociais e, conseqüentemente, institui uma forma social específica. Tal formação social, além de ser instituída pelo trabalho, repõe esse mesmo modo de trabalho de maneira a naturalizá-lo e eternizá-lo. A ênfase de Marx na categoria trabalho quer dizer, assim como coloca Moishe Postone (1993), que ela está intrinsecamente associada a todas as outras esferas da vida social, determinando-as e as dominando.

O modo de produção, neste sentido, é fomentado pelo trabalho abstrato: trabalho vivo, conjunto a trabalho materializado, desprovido de conteúdo e organizado pelo tempo gasto na produção. Estas categorias – trabalho abstrato e tempo organizador deste trabalho, tempo abstrato – são intrínsecas ao modo de produzir e a forma por meio da qual se produz no capitalismo. A organização da atividade alheia às vontades humanas e produtora de algo estranho a si é imanente ao modo de produção de valor e capital e, não obstante, repõem o trabalho vivo e direto subsumido ao trabalho objetivado. Este só é possível através do emprego do trabalho direto na produção. Ele se dá ao extorquir do trabalho vivo e abstrato o tempo, transformando-o em trabalho morto. Somente neste tipo de sociedade, na qual o trabalho possui um fim tautológico, que produz capital e, conseqüentemente, é repostado para a criação e valorização de mais capital, é que se faz possível a produção baseada no valor. De tal modo, a riqueza gerada no capitalismo é um tipo específico de riqueza. Por um lado, ela não pertence aos produtores, mas, sim, ao próprio trabalho objetivado, estranho e dominador; por outro, ela está fundada na pobreza dos indivíduos e da sociabilidade, acumulando o capital na medida inversa que extorque da sociedade todas as energias e, especialmente, a autonomia dos

indivíduos e suas relações. Esta forma de riqueza só é possível quando os indivíduos perdem a capacidade de controlar o que produzem e quando tal produção é indiferente às vontades deles. Por sua vez, o trabalhador já se insere no processo produtivo desprovido de qualquer capacidade que seja sua: todas as disposições produtivas são pertencentes ao capital, ao trabalho objetivado que confronta o trabalho vivo.

No *Manuscrito de 1861 – 1863*, Marx define que “O valor de troca da mercadoria é a quantidade de igual trabalho social objetivado em seu valor de uso, ou a quantidade de trabalho nele incorporado, trabalhado. A grandeza dessa quantidade se mede em tempo: o tempo de trabalho que é requerido para produzir o valor de uso, portanto que nele é objetivado” (MARX, 2010, p. 46 – 47). E ainda, o valor “não recebe mais valor porque tem *valor*, mas sim recebe um aumento de valor pela adição de trabalho” (MARX, 2010, p. 40). Em última instância, é o trabalho objetivado que é trocado por força de trabalho, trabalho vivo; e este, na forma de valor, troca-se por trabalho passado, trabalho acumulado. Dessa maneira, “Aumento do valor não significa senão aumento do trabalho objetivado; mas é apenas por meio de trabalho vivo que o trabalho objetivado pode ser conservado ou aumentado” (MARX, 2010, p. 49).

A capacidade de trabalho do trabalhador torna-se mercadoria ao assumir a forma de objeto que será permutado por trabalho materializado. O que é necessário é o tempo gasto de trabalho direto na produção que atribui, por isso, valor a algum objeto, que se expressa como trabalho acumulado. De tal modo, a pressuposição da criação de valor é, e permanece sendo, a quantidade de tempo de trabalho imediato, quantidade de trabalho direto do trabalhador isolado utilizado como fator determinante da produção da riqueza como produção de valor. Esta relação estabelece a totalidade do tempo de um indivíduo como tempo de trabalho; este indivíduo é degradado, aparece como simples função do movimento abstrato do próprio trabalho objetivado. A produção de valor, portanto, está associada a esta abstração e relega os indivíduos à funcionalidade do capital. Por conseguinte, o valor é mais que simplesmente uma categoria

econômica: compreende a totalidade que engloba igualmente o sujeito, enquanto o capital mesmo é sujeito. No valor, a forma regula a vida material, sendo esta forma em si mesma expressão de relações sociais.

Assim, o trabalho socialmente necessário é instituído e resposto pelo capital, em um movimento circular que gera, conseqüentemente, mais trabalho: “O capital não é uma relação simples, mas um *processo*, nos diferentes momentos do qual é sempre capital” (MARX, 2011, p. 199). O capital deve ser concebido como relação. A produção de valor por meio de trabalho passado (morto, objetivado), somente possui existência como determinador e denominador comum, como dominação abstrata, na sociedade na qual as autorreprodução e autovalorização de capital têm existência. Isto é: o capital mesmo não é simplesmente colocar, no processo de metabolismo com a natureza, trabalho objetivado conjunto a trabalho imediato; também não o caracterizaria fato de haver acumulação. O capital, para além de tudo isso, é relação social, determinação de todas as relações particulares, imposição de um modelo peculiar de sociedade e sociabilidade, em suma, é um processo de constituição de uma totalidade a partir de si mesmo. Ele não pode ser pensado de outra maneira, como se fosse simplesmente meio para uma nova produção. Tampouco pode ser considerado meio de produção, tal como as matérias-primas. O que importa é que a forma do capital não pode ser relegada, enfatizando somente o conteúdo aparente que ele apresentaria. Na condição vigente, o capital deve ser concebido como relação, em sua dialética histórica e específica que o torna capital tão-somente na medida em que é produto de relações sociais determinadas e, concomitantemente, produz tais relações. A matéria do trabalho, tipo de trabalho, capacidade de criação e etc., não determinam o capital; pelo contrário, é a *forma* na qual ocorre a relação de produção social, como produção da totalidade das relações, que fomenta sua existência. Diz Marx:

Se a forma determinada do capital é assim abstraída e é enfatizado só o *conteúdo*, que, enquanto tal, é um momento necessário de todo

trabalho, naturalmente nada é mais fácil do que demonstrar que o capital é uma condição necessária de toda produção humana. A demonstração é feita justamente pela abstração das determinações específicas que fazem do capital um momento de uma fase histórica particularmente desenvolvida da produção humana. A ironia é que se todo capital é trabalho objetivado que serve de meio para uma nova produção, nem todo trabalho objetivado que serve de meio para uma nova produção é capital. O capital é concebido como coisa, não como relação (MARX, 2011, p. 188 – 189).

3. Síntese pelo capital: totalidade social subsumida

Se a dialética do trabalho social não pode ser vista de modo redutor como pertencente simplesmente à esfera de produção material – também o capital não deve ser visto como coisa, compreendido como fator meramente econômico – é indispensável, para se levar a cabo uma leitura profunda de Marx, considerar a produção como produção da sociedade, isto é, produção da totalidade das relações sociais e humanas, além da fabricação das coisas próprias ao consumo – e o consumo também deve ser problematizado – bem como da má distribuição da riqueza e da renda. O problema central desta sociedade, como supramencionado, é sua produção abstrata pela vontade autônoma de uma coisa que toma o posto de sujeito. Isto indica que as mediações sociais que o capital impõe à sociedade, como parte de seu automovimento de efetivação, são subtraídas, conseqüentemente, das capacidades humanas. O humano mesmo, o indivíduo existente nesta formação social, é subtraído à sua autonomia e recolocado como função da dialética do capital.

Neste âmbito, as mediações sociais totais colocadas pelo automovimento abstrato do capital, como combinação social do trabalho alienado, fazem com que as relações sociais sejam domínio pleno do movimento do capital. A troca de trabalho vivo por trabalho objetivado que ocorre na produção é a expressão da vontade abstrata da coisa. Esta coisa – o capital, trabalho morto – surge como força consciente, mes-

mo em sua inconsciência. Há, aqui, a inversão fetichista da produção: o objeto torna-se sujeito, determina as relações; os indivíduos, isolada ou coletivamente, são momentos coisificados dentro do processo. Pois, “o capital se apresenta do início ao fim como uma relação que pode ser apenas o resultado de um processo histórico determinado e a base de uma época determinada no modo de produção social” (MARX, 2010, p. 52). Partindo da combinação social que tem o capital como sujeito, “a desapropriação do poder produtivo do trabalhador ocorre no próprio processo de produção” (NEGT; KLUGE, 1999, p. 104).

O capital, como “potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 2011, p. 60), aparece no processo de trabalho de acordo com suas relações específicas. Juntamente à anexação do trabalho, o capital absorve as combinações sociais daí surgidas. Tais combinações, tanto objetivas quanto subjetivas, expropriadas do trabalhador individual e coletivo, desenvolvem-se como forças estranhas que dominam o trabalhador. Estas forças são propriedade imanente do capital. Os fins particulares dos indivíduos e suas vontades conscientes estão subsumidos à totalidade do processo. Este aparece, em sua efetiva objetividade, como natural. Mesmo que a produção da sociabilidade surja da interação entre indivíduos supostamente conscientes, ela não os pertence. E esta mesma interação produz um poder social combinado, estranho, independente e situado para além das consciências e poderes individuais e combinados dos Homens. Dessa forma, o capital adquire objetividade autodeterminada, transformando-se em sujeito na medida em que configura mais sua coisidade, por ter incorporado o trabalho e as determinações sociais como seus momentos. Sua forma de existência é de uma autonomia efetiva face aos indivíduos. Oskar Negt e Alexander Kluge, no texto “O trabalhador total, criado pelo capital com força de realidade, mas que é falso”, demonstram que esse poder do capital engendra-se no ato da produção. Segundo o texto:

O capital, à medida que subtrai da força de trabalho socialmente produtiva uma das sínteses que partem dele, institui uma combina-

ção, com poder de realidade, da força de trabalho social. O capital não incorpora apenas o trabalho social, portanto, mas também as combinações sociais da força de trabalho, que se acumulam diante do trabalhador individual sob a forma de poderes sociais (NEGT; KLUGE, 1999, p. 104 – 105).

É o capital em si e para si que possui realidade e determina todos os momentos da totalidade social a partir da produção alienada. O fetiche da mercadoria, aquele objeto que aparece como sujeito após seu desligamento dos produtores, é aparência, superfície do processo produtivo fetichizado. Não é o produto acabado que se mostra alheio aos indivíduos, assim como a alienação não ocorre após a produção, relativa ao objeto pronto e exteriorizado. É, antes, o processo produtivo que coordena a si mesmo e independe quase totalmente das vontades e poderes dos Homens. As coisas, produtos do trabalho, são forma de desenvolvimento do capital e carregam em si as forças produtivas do trabalho social como força produtiva do capital. As relações sociais são formadas independentes dos trabalhadores, dos indivíduos enquanto sujeitos supostamente autônomos. O capital se autonomiza quanto mais amplia sua autoprodução, subsumindo os indivíduos, às suas determinações, como um de seus momentos de realização.

Nesta expressão, o próprio autômato é sujeito; os trabalhadores singulares são membros de um organismo que trabalha. “Para o trabalhador total parece totalmente fora de controle tudo aquilo que os participantes singulares tentaram controlar durante toda a sua vida. Nesse sentido, trata-se aqui de uma abstração real, concreta, independente do pensamento” (NEGT; KLUGE, 1999, p. 111). O fetiche do capital faz com que ele próprio surja como o “demiurgo do mundo moderno”, “centro organizador da produção, compreendendo todas as atividades sociais e (...) transformando-as em atividades *produtivas*” (NEGT; KLUGE, 1999, p. 104). O poder de apropriação do trabalho total é do capital. O trabalhador total composto pela totalidade dos indivíduos produtores, na

sociedade capitalista é desprovido de realidade, falso, posto pelo capital como um de seus momentos de efetivação.

O fetichismo é inversão real, com o capitalista aparecendo como encarnação do caráter social do trabalho alienado e da grande indústria. Isto revela que o conflito entre capital e trabalho, entre burguesia e proletariado, é intrínseco ao capitalismo e tende a ser, também, superado com a suprassunção do modo capitalista de produção. “Trabalho assalariado e capital mais não são do que dois estados de agregação da mesma substância: o trabalho abstrato coisificado em valor. São dois momentos sucessivos do processo de valorização, duas formas do valor” (JAPPE, 2006, p. 94). Por conseguinte, a dominação do trabalho morto sobre o trabalho vivo, do produto sobre o produtor, é um processo, como um todo, subsumido ao movimento que tem no trabalho abstrato o centro gerador da totalidade social reificada. A unicidade entre trabalho e capital, essa unidade contraposta que forma a produção social capitalista, que se personifica no trabalhador alienado e no capitalista, ambos desprovidos de realidade, compõe a totalidade efetiva – ainda que falsa, pois coisificada – do capitalismo.

A teoria marxiana da inversão fetichista assume que o verdadeiro sujeito é o capital, trabalho morto. Os *Grundrisse* caracterizam explicitamente o capital como substância que se move por si mesma e que é o sujeito social: é um sujeito abstrato “e não pode ser identificado com nenhum ator social” (POSTONE, 1993, p. 75 – 76): consiste-se em relações sociais reificadas. Segundo Marx:

Essas relações de dependência *coisal*, por oposição às relações de dependência pessoal (a relação de dependência *coisal* nada mais é do que as relações sociais autônomas contrapostas a indivíduos aparentemente independentes, isto é, suas relações de produção recíprocas deles próprios autonomizadas), aparecem de maneira tal que os indivíduos são agora dominados por *abstrações*, ao passo que antes dependiam uns dos outros. A abstração ou ideia, no entanto, nada mais é do que a expressão teórica dessas relações materiais que

os dominam. As relações só podem naturalmente ser expressas em ideias, e é por isso que os filósofos conceberam como o peculiar da era moderna o fato de ser dominada pelas ideias e identificaram a criação da livre individualidade com a derrubada desse domínio das ideias. Do ponto de vista ideológico, o erro era tão mais fácil de cometer porquanto esse domínio das relações (essa dependência coisal que, aliás, se reverte em relações determinadas de dependência pessoal, mas despidas de toda ilusão) aparece na consciência dos próprios indivíduos como domínio das ideias e a crença na eternidade de tais ideias, isto é, dessas relações coisais de dependência, é consolidada, nutrida, inculcada por todos os meios, é claro, pelas classes dominantes (MARX, 2011, p. 112).

O fato está em que não é simplesmente uma abstração dominante que determina a efetividade sem antes ter surgido dela. Tal abstração se dá a partir de uma forma historicamente específica de interdependência, de caráter impessoal e objetivo. São, ainda, constituídas por formas determinadas de prática social que se tornam independentes das pessoas engajadas nessas práticas. Neste processo, “o resultado é uma forma de dominação social nova e crescentemente abstrata – uma forma que subordina as pessoas a imperativos estruturais impessoais” (POSTONE, 1993, p. 03 – 04). Logo, a abstração consiste justamente na síntese da produção: a relação social capitalista.

Portanto, é a partir do trabalho alienado, especificamente capitalista, que a sociedade se autoproduz. Ele é o centro gerador do capital, ainda que seja um de seus momentos de efetivação. A forma-trabalho é determinante de todas as relações sociais. Na medida em que quase tudo se transforma em mercadoria – visto que os próprios objetos resistem à identificação total e, assim, ainda tem-se a possibilidade de negação do movimento do capital – o capital se abstrai do controle dos indivíduos, inclusive daqueles que são sua aparência formal: os capitalistas. Desta maneira, para se pensar as relações sociais, quaisquer que sejam, na configuração social capitalista, é imprescindível levar em consideração

a perspectiva da totalidade social: a dialética trabalho-capital. É, ainda, indispensável pensar o capital como entidade autônoma que engendra, a partir de si, um tipo de dominação que permeia toda a vida social: um tipo abstrato de dominação na qual o sujeito é, também ele, abstrato. Assim, retomar Marx é uma tarefa teórica e prática que não pode passar ao largo das discussões críticas – ainda que hoje vigore, em muitas das críticas sociais, mais um Marx fantasmático que um efetivo.

Considerações finais

Na dialética que fundamenta a sociedade capitalista, entre trabalho e capital, não são apenas as relações estritamente econômicas que estão em jogo. Na subsunção do trabalho ao capital também as relações que compõem o trabalho são subsumidas. Nesta sociedade, na qual a forma-trabalho se totaliza, dando o tom, por dentro, de todas as relações sociais, a dominação do capital se estende, imanentemente, a todas as esferas da vida social. O trabalho, enquanto categoria social, é trabalho formativo da subjetividade dos indivíduos e da objetividade social na medida em que engendra, também, a subjetividade fetichizada do capital. O capital, por sua vez, não é apenas fator econômico, tampouco pode ser reduzido à sua acumulação. Ele se autonomiza no processo de produção social, produz a totalidade enquanto toma para si a síntese da sociedade, antes de domínio dos Homens: as mediações e relações sociais. Desse modo, ele recoloca as mediações – e também as relações – ao seu bel-prazer, retirando-lhes toda pretensa autonomia, ainda que a recoloca ideologicamente no plano da aparência efetiva. A dialética trabalho-capital engloba tempo e espaço sociais, subsume-os a si e os faz retornar como substância reificada. O capital, por sua vez, assume o *status* de único sujeito ativo e autônomo do processo social.

De tal maneira, pode-se conceber que o trabalho *forma* a personalidade dos indivíduos, na mesma medida em que forma a figura social

e da sociabilidade. Mas forma como aparência de esclarecimento, como semiformação ou, o que seria mais correto, como *deformação*. Destarte, ao invés de formar a personalidade dos indivíduos, enquanto experiência, forma a personalidade do capital no momento mesmo em que coisifica as pessoas ao seu próprio modo. Assim, no capitalismo, o trabalho social não é somente o objeto de dominação e exploração: é ele mesmo o fundamento essencial de dominação. As relações de dominação que ocorrem no sistema regido pelo capital são resultado de categorias funcionais fetichizadas pertencentes ao movimento autônomo e peculiar da produção social. Este tipo de trabalho fragmentado, alienado e coisificado deveria ser superado para a suprassunção efetiva desse sistema fundado na produção de valor e capital. As críticas que visam uma emancipação efetiva dos Homens em relação ao capital deveriam levar isto em conta. Seria uma superação do trabalho objetivado alienado, de cunho especificamente capitalista, pelo trabalho vivo, de indivíduos sociais autônomos. Somente com a superação deste tipo histórico de trabalho – conseqüentemente da produção fetichizada – em todas as suas dimensões, poder-se-á vislumbrar a capacidade de se começar a superar efetivamente, pelo menos em potência, as dominações reinantes.

Referências

ANDREWS, C. W. *Emancipação e legitimidade*: uma introdução à obra de Jürgen Habermas. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10 reimpressão, revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Adeus ao trabalho?*: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, R. C. *Dialética da reconciliação*: estudos sobre Habermas e Adorno. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1996.

CAMPATO, R. F. *Esfera pública burguesa e esfera pública proletária*: as perspectivas de Habermas e de Negt e Kluge. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

EIDT, C. *O estado racional*: lineamentos da política de Karl Marx nos artigos da Gazeta Renana: 1842-1843. 1998. 587f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1998.

GIANNOTTI, J. A. O Ardil do trabalho. In: _____. *Trabalho e reflexão*: ensaios para uma dialética da sociabilidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 80-125.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Técnica e ciência como “ideologia”*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. *Teoria do agir comunicativo*. Tradução de Paulo Soethe; Flávio Beno Siebeneichler. 2 vols. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *Teoria e Práxis*: estudos de filosofia social. Tradução e Apresentação: Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública*: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. *Conhecimento e interesse*. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2014a.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia real*. Edición de José María Ripalda. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

_____. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses; com a colaboração de Karl-Heinz Efen e José Nogueira Machado. 5. ed., Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HONNETH, A. Work and Instrumental Action. In: _____. *New German Critique: Critical Theory and Modernity*, Durham, n. 26: p. 31 – 54, Spring – Summer, 1982. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/488024>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Teoria crítica. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). *Teoria social hoje*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 503-552.

_____. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição, *Civitas*. Porto Alegre, v. 8 n. 1, p. 46-67, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2008.1.4321>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Observações sobre a reificação, *Civitas*. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan./abr. 2008a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2008.1.4322>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

JAPPE, A. *As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor*. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Antígona, 2006.

LÖWY, M. *A teoria da revolução no jovem Marx*. Tradução Anderson Gonçalves. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. *El Joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*. Tradução Manuel Sacristan. 2. ed., Barcelona-México: Ediciones Grijalbo, 1970.

_____. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução de Rodnei Nascimento; revisão Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAAR, W. L. “A centralidade do trabalho social e seus encantos”. In: FERREIRA, L. C. (Org.). *A sociologia no horizonte do século XXI*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1997. p. 60 – 90.

_____. Materialismo e primado do objeto em Adorno. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 133-154, 2006a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-31732006000200011>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MARCUSE, H. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico. In: _____. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Tradução de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 09 – 55.

_____. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. 5. ed., Tradução de Marília Barroso. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Grundrisse: foundations of the Critique of Political Economy*. Tradução e prefácio Martin Nicolaus. Londres: Penguin Books, 1993.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para a crítica da economia política: Manuscrito de 1861 – 1863 – Cadernos I a V*. Tradução Leonardo de Deus. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *Sobre a questão judaica*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Tradução de Mario Duayer, Nélio Sch-

neider; colaboração Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, R.. *Marx e Habermas: teoria crítica e os sentidos da emancipação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

NEGT, O.; KLUGE, A. A ideologia de blocos. Esfera pública da classe trabalhadora como sociedade dentro da sociedade. In: MARCONDES FILHO, C. (Org.). *A linguagem da sedução: a conquista das consciências pela fantasia*. 2. ed., Tradução Ciro Marcondes Filho e Plínio Martins Filho. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 129-146.

_____. O trabalhador total, criado pelo capital com força de realidade, mas que é falso. In: _____. *O que há de político na política?: Relações de medida em política*. 15 propostas sobre a capacidade de discernimento. Tradução de João Azenha Júnior; colaboração Karola Zimmer. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p. 103-134.

POSTONE, M. Necessity, labor, and time: a reinterpretation of the marxian critique of capitalism, *Social Research*, v. 45, n. 4: 739 – 788, winter, 1978. Disponível em: http://platypus1917.org/wp-content/uploads/readings/postone_necessitylabortimemarx1978.pdf. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. *Time, labor and social domination: A reinterpretation of Marx's critical theory*. Nova York: Cambridge University Press, 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511570926>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

POSTONE, M. Repensando a Marx (en un mundo post-marxista). In: LÓPEZ, J. G.; BLASCO, J. L. *et al.*, (Coord.). *Lo que el trabajo esconde: materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*. Tradução de Jorge García López, Jorge Lago Blasco (*et al.*). Madrid: Traficantes de Sueños, 2005. p. 249 – 283.

_____. Crítica, estado e economia. In: RUSH, F. (Org.). *Teoria crítica*. Tradução de Beatriz Katinsky, Regina Andrés Rebollo. Aparecida: Ideias & Letras, 2008. p. 203-233.

RANIERI, J. *Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir*. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REPA, L. Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo de teoria crítica. In: NOBRE, M. (Org.). *Curso livre de teoria crítica*. 3. ed., Campinas: Papirus, 2013. p. 161-182.

ROMERO, D. *Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Data de registro: 18/05/2015

Data de aceite: 15/03/2016

O ciclo de estudos básicos (*Egkýklios Paidéia*) da escolaridade grega

Miguel Spinelli*

Resumo: Este artigo se ocupa com o tema da *educação* entre os gregos, em particular com o que eles denominaram de *o ciclo de estudos* básicos (*egkýkliospaideía*), destinado à qualificação dos jovens nos ofícios, na vida cívica e no desempenho racional. O artigo busca explicitar, a partir de dados recolhidos – sobretudo em Platão e Aristóteles –, a noção de educação, as fases da escolaridade, o currículo escolar, a realidade da escola grega e alguns ideais que a Filosofia fomentou em termos de educação. O artigo se detém na explicitação do conceito de *escolaridade* abordado sob três perspectivas: a) enquanto capacitação da vida cívica e dos ofícios; b) enquanto idealidade da qual se infere perspectivas de realidade da “escola” grega; c) enquanto escolaridade concebida sob o conceito de *eleuthería* (de *liberdade*) referido ao cidadão e ao ensino. Foge deste estudo uma severa preocupação no sentido de focar e *labutar* com um problema e dele retirar conclusões filosóficas específicas; dentro dos limites textuais referidos, o artigo apenas elucida termos, explicita alguns conceitos e faz inferências a respeito da escolaridade praticada e ideada pelos gregos.

Palavras-chave: *Egkýkliospaideía*. Escolaridade. Educação. Racionalidade.

The cycle of basic education (*Egkýlios paidéia*) of the greek school

Abstract: The article focuses on the education among Greeks, in particular with what they called *the cycle* of basic *education* (*egkýkliospaideía*) for the training of young people in crafts, in civic life and in rational practice. The article aims to show, from data collected mainly in Plato and Aristotle, the notion of education, the stages of schooling, the scholar curriculum, the reality of the Greek school and some ideals

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Santo Tomás, ANGELICUM, Roma, Itália. Professor de História da Filosofia Antiga do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. E-mail: migspinelli@yahoo.com.br

that Philosophy promoted in education terms. The article dwells on the clarification of the concept of education approached from three perspectives: a) as training of civic life and crafts; b) as an ideal from which are inferred reality prospects of the Greek “school”; c) as education conceived under the concept of *eleuthería* (of freedom) for the citizen and the teaching. This study isn’t concerned on focusing and laboring on a problem to extract specific philosophical conclusions from it; within those textual limits, the article only elucidates terms, explains some concepts and make inferences about the education practiced and invented by the Greeks.

Keywords: *Egkýkliospaideía*. Schooling. Education. Rationality.

Le cycle d’études (Egkýlios paidéia) de la scolarité grecque

Résumé: Cet article a pour sujet l’éducation chez les Grecs, en particulier, ce qu’ils ont nommé le cycle d’études basiques (*egkýklios paideia*) destiné à la qualification des jeunes au travail, à la vie civique et au développement rationnel. L’article cherche à expliciter, notamment à partir de données recueillies chez Platon et chez Aristote, la notion d’éducation, les étapes de la scolarisation, les programmes scolaires, la réalité de l’école grecque et quelques idéaux que la philosophie a favorisé en termes d’éducation. L’article se concentre sur la définition du concept de scolarité à partir de trois biais: a) la formation à la vie civique et au travail; b) l’idéauté à partir de laquelle sont déduites des perspectives de la réalité de l’«école» grecque; c) la scolarité telle qu’elle est conçue dans le cadre du concept de *eleuthería* (de liberté) en rapport au citoyen et à l’enseignement. Cette étude n’a pas l’objectif de se concentrer sur un problème et de le détailler afin d’en retirer des conclusions philosophiques spécifiques; dans ces limites textuelles, l’article élucide des termes, explique certains concepts et fait des inférences sur la scolarité pratiquée et idéalisée par les Grecs.

Mots-clés: *Egkýklios paidéia*. Sclolarité. Éducation. Rationalité.

A educação enquanto capacitação da vida cívica e dos ofícios

O conceito da *areté* grega, em seus múltiplos significados,¹ guar-

¹ A esse respeito dedicamos um artigo: “A *areté* filosófica de Platão sobreposta à do éthos tradicional da cultura grega”. *Revista Archai*. 12 (2014): 165-177 -<http://periodicos.unb.br>

dava uma profunda vinculação com o conceito grego de *paideia*, termo que, no contexto da cultura grega, tinha um sentido bem menos amplo relativo ao que hoje entendemos por educação. A noção grega de *paideia* estava vinculada a um ideal de educação restrita aos meninos (*paidós*) dos quais a família e o Estado se davam a obrigação privada e pública de desenvolver neles, ao máximo, potencialidades em vista de primordiais objetivos: fazer deles homens gregos e cidadãos de uma determinada *pólis*. Nesse caso, a própria *paideia*, publicamente reservada aos meninos, se constituía em si mesma em um aspecto da *areté*, ou seja, em um modo específico de capacitar, qualificar e de habilitar cultural e civicamente os futuros cidadãos da *pólis*.

O termo *areté*,² vale dizer (termo que, habitualmente, sob a interferência dos latinos, traduzimos por *virtude*), está mais próximo do que hoje concebemos por *educação* que propriamente o conceito grego de *paideia*. A tradicional educação grega dada ao *paidós* se assentava, primordialmente, nos ditos valores do consuetudinário familiar, e, a par deles, na tradição poética e literária de Homero e de Hesíodo, e dos demais poetas. Deles a família e o Estado retiravam princípios tidos como *justos e belos*, confiados à *educação* do homem grego.³ Platão, a respeito da educação que recebera, deu de si mesmo, na *República*, o seguinte testemunho: “tenho por Homero, desde a infância, um carinho e uma reverência temerosa (*philiakàiaidós*)”⁴

A capacitação cívica dos filhos da cidadania e dos futuros cidadãos em tudo era regulada por lei:

² Há hoje no Brasil um certo consenso no sentido de transliterar o η (eta) com “e” sublinhado e não mais com “ê” acento circunflexo como habitualmente se fazia e ainda se faz. O objetivo consiste em diferenciá-lo do épsilon que também se translitera por “e”, porém, sem o sublinhado; o mesmo se aplica ao “ω” (ômega), com “o” (não mais com “ô”) para diferenciá-lo do “o” (ômicron) com “o”, sem o sublinhado. A vantagem dessa mudança está na possibilidade de se preservar o acento grego, caso, por exemplo, da *areté*, *aidós*...

³ PLATÃO. *República*, VII, 538 c.

⁴ *República*, X, 595 b.

A legislatura nos obriga – discursou Ésquines – a confiar nossas crianças aos mestres (*didaskálois*), que, só se mantêm em seus postos, caso cultivem os bons costumes e a sabedoria de que necessitam. A legislatura, além disso, sempre em confiança, designa claramente até mesmo a hora em que a criança livre deve ir à escola, com que crianças deve se agrupar, e quando de lá deve sair. Ela proíbe os mestres e os chefes dos ginásios, dado a suspeição que recai sobre a solidão e as trevas, de abrir antes do sol raiar e de fechar depois de o sol se pôr. A lei estabelece ainda quais são os jovens que lá podem entrar, e com que idade, e quais são os magistrados que devem fiscalizar a prática dessas regras. Ela fornece, inclusive, normas a respeito de como se deve comportar os que conduzem as crianças às escolas e aos ginásios.⁵

A escolaridade comportava três etapas entre si complementares:

a) a educação básica dada às crianças sob responsabilidade da família, em cujo reduto se mantinha até os sete anos (*idade* fixada pelos gregos como *da razão*), e a partir da qual se agregava a responsabilidade da *pólis*. Esse uso, aliás, imperou entre os persas⁶ e também na nossa cultura Ocidental até recentemente; b) era a partir dos sete anos que se iniciava a chamada *egkýklios* ou *enkýklios*⁷ *paidéia*: o ciclo de estudos básicos preparatórios quer em vista da cidadania quer dos ofícios, ambas sob prescrições da *pólis*, mas também dependente do fomento familiar em prover estudos par-

⁵ ÉSQUINES. *Contra Timarco*, 9-10 – *Discours*. Texte établiet traduit par G. de Budé et V. Martin. T. I, *Contre Timarque – Surl’Ambassade infidèle*. 5^a ed., Paris: Les Belles Lettres, 2002.

⁶ “Quando os príncipes atingem a idade dos sete anos, dão-lhes mestres... Com duas vezes sete anos são entregues aos chamados preceptores reais...” (*O primeiro Alcibiades*, 121 e – na tradução de Carlos Alberto Nunes – OBS.: Não citamos o tradutor quando é de nossa responsabilidade).

⁷ Antes de κ (capa), de ξ (csi), de outro γ (gama) e de χ (khi) o gama é lido com som de “n” (ene), de modo que, por vezes, vem transliterado por *enkýklios* em respeito à pronúncia, e daí as duas possibilidades *egkýklios/enkýklios*. A transliteração por *enkýklios* é a mais corriqueira, em favor da pronúncia; é preferível transliterar por *egkýklios*, a fim preservar no “g” uma explícita referência ao gama (εγκύκλιος).

ticulares; c) no final da adolescência, entre os dezessete e os dezoito anos, era oferecida (sob primordial responsabilidade da *pólis*) a *lexiarchikón*: a educação estatal dirigida aos jovens *éphebos*, com a qual se apropriavam dos princípios regentes da vida da *pólis* e da cidadania; d) era só depois da *lexiarchikón* que o jovem passava a ser considerado homem feito e obtinha a permissão de fazer o *registro da maioridade* (ândras *eggraphétes*).⁸

A *egkýkliospaideía* correspondia ao *período* ou *ciclo* (*egkýklios*) de estudos básicos oferecidos ao *paidós*, quer a título de capacitação nos instrumentos da cultura (tal como a gramática), quer com os conhecimentos gerais (como a aritmética, a ciência dos números) que favorecia o bom desempenho no econômico (no uso dos números na economia doméstica ou social) e nos ofícios. O que os gregos denominavam de *grámmata* comportava um sentido bastante amplo: compreendia os caracteres ou elementos (diríamos, o universo simbólico) para o aprendizado e, evidentemente, para o exercício do pensar ou do cálculo racional. Daí que o estudo da *grámmata*, além da apropriação das letras (no que se incluía o alfabeto⁹ e a gramática propriamente dita, ou seja, a morfologia e a sintaxe da língua escrita e falada), fomentava igualmente a apropriação da ciência dos números, mais exatamente dos rudimentos básicos da Aritmética necessários para o exercício das atividades comerciais e econômicas.¹⁰ Os gregos trabalharam racionalmente com dois primordiais universos simbólicos: o das letras (com o qual arranjavam o raciocínio e o discurso sob regras da gramática, da lógica e da retórica) e dos números (com o

⁸ PLUTARCO. *Obras Morais. T. I: Sobre a educação das crianças*, VII, 5 A – <http://remacle.org> – *Obras Morales y de Costumbres (Moralia). Sobre la educación de los hijos*. Traduc. De Concepción Morales Otal y José García López. Madrid: Gredos, 2 ed., 1992, p.56.

⁹ Platão, no *Protágoras*, registrou assim o aprendizado das letras: assim “procede o professor primário com os alunos que ainda não sabem escrever, traçando com seu estilete as letras e depois pondo-lhes nas mãos a tábua, e os obriga a escrever de acordo com o modelo apresentado” (326 d – na tradução de Carlos Alberto Nunes).

¹⁰ *Política*, VIII, 3, 1338 a 13-20; PLATÃO, *Leis*, I, 643 b.

qual arranjavam cálculos racionais mediante as ciências dos números e das formas: com a aritmética e a geometria).

Os gregos dividiam a vida juvenil em períodos de sete anos, ou seja, em três idades: até os sete (os sete se constituía na dita idade da razão), dos sete aos quatorze (o quatorze era a idade em que a criança deixava de portar as vestes infantis), e dos quatorze aos vinte e um (vinte-e-um marcava o início da maioridade cívica). A idade dos quatorze anos não tinha, entretanto, a mesma fixidez que a dos sete e dos vinte e um. Dá-se que a dita “idade dos quatorze anos” era suposta, genericamente, como a da *puberdade* (da *hēbes*) do início do *vigor* reprodutivo, que, entretanto, considerada do ponto de vista físico do início da capacidade reprodutiva, não era fixa. Era, todavia, aos quatorze anos, tendo em vista a puberdade (a *hēbes*), que se fixava o início da adolescência ou juventude, ou seja, a *epebeia*. Platão, no *Banquete*, define a *epebeia* como a “idade em que o juízo começa a se desenvolver, quando (no garoto) lhe vem despontando a barba”.¹¹

Até aos sete anos, as crianças deveriam ficar em casa, sendo que aos cinco deveriam dar início, no próprio lar, sob a responsabilidade dos pais, às lições relativas ao aprendizado prestes a receber a partir dos sete anos. Tais lições se restringiam à música e às letras, ou, em sentido amplo, à literatura (à audição das *fábulas*).¹² Aristóteles propunha que, até os cinco anos, não conviria iniciar as crianças em nenhum aprendizado formal ou institucional, nem em qualquer trabalho obrigatório, mantendo-lhes a mente livre de fadigas. Visto que, nessa fase, cujo aprendizado deriva do que as crianças veem ou ouvem, caberia aos pais preocupar-se com uma educação fundada apenas na visão e na audição e não em cálculos ou algo semelhante. Aristóteles observa, inclusive, a inconveniência das crianças passarem muito “tempo com os escravos (com os *paidagogs*)”, a fim de não assimilarem usos e costumes, e da necessidade de proibir

¹¹ *O Banquete*, 181 c.

¹² *República*, II, 376 c – 377 a.

os escravos de falar e de agir “indecentemente” perante as crianças do recinto familiar.¹³

Era, efetivamente, aos sete anos que o *paidós* começava a frequentar as Escolas (as *paideuterion*) nas quais o *instrutor primário* (o *gramatistés*) ensinava a leitura e a escrita, e também a contar e a calcular; era depois do instrutor primário que o *paidós* passava a frequentar o *gramático* propriamente dito (o *grammatikós*), com o qual se iniciava na explicação dos textos dos “quatro pilares da cultura clássica”:¹⁴ de Homero, de Eurípedes, de Meneandro e de Demóstenes. Esse era o período em que as crianças se introduziam na *poíesis* e na exegese (*hermeneías*) da literatura grega. De um modo geral, a *poíesis* comportava o conjunto dos gêneros literários e a *syggraphé* designava toda obra escrita, de preferência a prosa.

Era depois da *poíesis* que vinha o estudo da *eloquência*, em geral ministrada por professores perambulantes e/ou particulares, pelos chamados sofistas. A partir deste momento, a começar pela *eloquência*, esse tipo de estudo já não era rigorosamente obrigatório, de modo que a ele recorriam os que podiam pagar,¹⁵ e, sobretudo, os que tinham tempo disponível, os ditos *eleútheros*, que (como veremos mais adiante) não só eram considerados livres por nascimento e por força da lei, mas também porque, do fato de serem ricos, estavam desobrigados do cotidiano dos trabalhos atinentes aos ofícios (*technikós*) da vida da *pólis*. Eram, pois, os ricos que tinham efetiva disponibilidade e condição de acesso ao ensino: “Assim procedem (registrou Platão, no *Protágoras*) os que mais podem, e podem os mais ricos, cujos filhos começam muito cedo a frequentar a escola, e são os últimos a deixá-la”.¹⁶ Os filhos da pobreza se viam, desde cedo, submetidos ao cotidiano dos trabalhos *technikós*

¹³ *Política*, VII, 17, 1336 b 1, 35-40.

¹⁴ MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990, p. 228.

¹⁵ *Protágoras*, 357 e.

¹⁶ *Protágoras*, 326 c; na tradução de Carlos Alberto Nunes.

ou dos ofícios, sequer tempo dispunham para o lazer: “aos obreiros dos ofícios manuais (registrou Xenofonte) não sobrava tempo nem para os amigos e nem para a *pólis*”.¹⁷

O envolvimento com os setores de competência da *téchne* (o dos ofícios) se constituía em *areté* indispensável da performance qualificativa quer enquanto posse subjetiva, em favor do sujeito particular, quer objetiva, em benefício da *pólis* como um todo. O cidadão grego sem *ofício* (dotado de uma habilidade técnica particular com função pública) não era reconhecido como homem valioso. Daí que a apropriação da *areté* de um *technítes*, ou seja, de um *ofício* específico não se constituía em mero ornamento cívico, e sim em obrigação cívica indispensável sob um só aspecto em si mesmo duplicado: o da *sobrevivência* quer do indivíduo quer da *pólis*. Por isso, pois, que a educação “técnica” se constituía em requisição primordial da vida cívica, sendo que ela era administrada, sobretudo, pelos familiares: passada de pai para filho feito um dote, e como garantia da sobrevivência da própria família. Os gregos fomentaram uma sociedade essencialmente nepotista, em que tudo (nos ofícios, na medicina, na jurisprudência, na casta sacerdotal etc.) se favorecia primordialmente os filhos e os parentes.

No universo dos estudos ancestrais vigentes, ensinava-se basicamente o estudo dos símbolos (a *grámmata*), da ginástica (teórica e prática), da música e do desenho (no sentido de saber produzir ou ao menos apreciar a produção artística). A *filosofia* não se constituía em disciplina obrigatória, e a razão disto é porque ela vinha inserida no topo da pirâmide de todo o conjunto do saber. Ela não se constituía em estudo básico essencial, tal como a gramática, a aritmética, e as demais ciências imediatamente úteis para a sobrevivência e para se arranjar na vida cívica. Ao modo da *eloquência*, a filosofia era buscada como uma qualificação e também como um ornato da performance cidadã.

¹⁷ XENOFONTE, *Econômico*, IV, 3 – *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apología de Sócrates*, traducciones y notas de Juan Zaragoza, Madrig: Gredos, 1993, p.227; <http://remacle.org/>

Em todos os setores, a *pólis* carecia, antes de tudo, de bons *technítes*, e bem antes que de filósofos, de bons soldados, de estrategistas e bons guerreiros, depois de gramáticos e das demais disciplinas preparatórias, e, enfim, de filósofos. A primordial requisição da filosofia recaía sobre a educação da razão e isso pressupunha, a título de *propaideía* (de instrução preparatória), um ciclo de escolaridade básica. O fato é que, no decorrer do desenvolvimento histórico da filosofia, e, com ela, das demais disciplinas, houve uma amplificação da escolaridade grega, quer em direção a uma efetiva apropriação do saber disponível, quer de uma indispensável educação e qualificação intelectual. Foi em vista desse desenvolvimento que a *egkýkliospaideía*, isto é, o ciclo da escolaridade, se ampliou para além das oficinas, e, inclusive, dos modelos tradicionais de sabedoria e de cidadania apregoados e difundidos pelos mestres da cultura ancestral.

Platão, é bem verdade, foi um dos que muito “lutou” no sentido de fazer com que a filosofia viesse a se constituir em sabedoria prioritária (necessária) da vida cidadã, em particular dos que, efetivamente, deveriam administrar e gerir a justiça cívica; isso, porém, não quer dizer que este seu ideal, do qual a *República* contém os termos, se constituísse em retrato de realidade, mesmo que, inerente ao ideal, ele expressasse a realidade que queria qualificar. Quando, por exemplo, diz na *República*, que os jovens, desde crianças “devem se aplicar ao estudo do cálculo (*logismôn*), da geometria e de todas disciplinas preparatórias (*propaideías*) à dialética”,¹⁸ por esse dizer expressa claramente que havia uma reticência na escolaridade grega no sentido de logo cedo ministrar as referidas disciplinas, dentre elas a Filosofia. E ele propõe, inclusive, um método norteador de ensino e aprendizado, do qual, igualmente, dá para inferir uma certa realidade que imperava na escolaridade grega; “aos livres (*eleútheron*) ciência alguma (diz ele) deve ser ensinada feito uma escravidão (*douleías*)”. Dá-se que “na alma (acrescenta), saber algum permanece se entrado sob violência”; e, sendo assim, “a educação pela violência” não se constitui em bom mé-

¹⁸ *República*, VII, 536 d.

todo, antes, convém “ensinar como um jogo”, ou feito uma brincadeira.¹⁹

O primordial da ideação filosófica de Platão consistia nisto: buscar e tomar o verdadeiro, o bom, o belo, o justo, o excelente, o perfeito como modelo e referência para a qualificação do real. A filosofia haveria de operar sob o signo da razoabilidade, com o que trabalhava com o ideal (se quiser, com a utopia e a ilusão) em vista de uma finalidade bem precisa: despertar e elevar o cotidiano, imerso no factual, em busca de melhoramento e de qualificação. Esta era a função da filosofia: apenas qualificar e melhorar, sem, entretanto, a pretensão de transformar o real em ilusão, as atividades e o agir humano em atividades e ações de deuses, sem, enfim, mimar a nefasta pretensão de fazer dos homens deuses. Tanto é verdade que a máxima primordial sobre a qual se assentaram todas as demais, e, sobre ela, a filosofia, foi esta: “Contenta-se em ser homem, não queira ser um deus”!

A qualificação em seu próprio ofício, tal é o que se constituía, na vida da *pólis*, em primordial requisição. De todos os valores, aqueles com os quais se garantia a boa sobrevivência, e, com ela, o bem-estar da vida cidadã e, inclusive, a manutenção do *status quo* da ancestralidade estabelecida, tais valores se constituíam em primordiais. A filosofia trabalhava por melhoria, mas jamais abruptamente. No diálogo, as *Leis* (no qual encontramos um Platão profundamente vinculado às tradições ancestrais), encontramos um relato do tipo que, preservando o estabelecido, busca de alguma maneira qualificá-lo:

Atualmente (diz ele), quando criticamos ou louvamos a educação (*tàstrophás*, as boas maneiras) deste ou daquele, dizemos que, este, entre nós, é bem educado, e, aquele, mal educado, em referência ao seu ofício... Entretanto, o nosso raciocínio não pode consistir em tal modo de conceber, visto que entendemos por educação o exercício que, deste a infância, conduz a criança na direção da virtude, e nela inspira o desejo apaixonado de vir a ser um cidadão

¹⁹ *República*, VII, 536 c – 537 a.

pleno (*téleon*, acabado), que sabe comandar e obedecer em conformidade com a justiça (*metàdikes*). Ora, ao que me parece, é a este modo de viver (*trophé*), atualmente relegado, que efetivamente cabe o nome de *paideia*.²⁰

Mais adiante, Platão retoma:

Parece-me que, novamente, fomos levados ao que, por três ou quatro vezes, já dissemos, e que vou novamente repetir para que nos convençamos de que a educação não é outra coisa senão a arte de aticar e de conduzir (*holké te kaiagogè*²¹) as crianças para o que a lei diz ser a reta razão, declaração, aliás, que remonta aos mais sábios e experimentados anciãos.²²

À par da filosofia, e envolvida com ela, vinha os estudos da *Retórica*, que tinha por requisito a gramática e, claro, requisitava igualmente o estudo da eloquência. O estudo da *Geometria* (vinculada à *Aritmética*, à *Astrologia*, e, inclusive, à *Música*), bem como o estudo da *Medicina* (que tinha por requisito prioritário a *História Natural* e a *Alquimia*), era altamente especializado e de acesso restrito.²³ Tais disciplinas estavam em geral reservadas a redutos demarcados, quer por linhagens filosóficas, quer por herança familiar. À geometria poderia ainda ter o seu acesso favorecido aos que pudessem pagar por ela; já a Medicina se constituía em uma espécie de em reserva (*arte*, no termos da *téchne*, *ofício*) familiar, transferida como que em “herança” de pai para filho.

Só um pouco mais tarde, já no interior da Escola de Alexandria, foi que todas as disciplinas vieram a se constituir em aquisição obrigatória

²⁰ *Leis*, I, 643 e 644 a; II, 659 d.

²¹ A *holké*, referida por Platão, comporta a ação de arrastar, de puxar (ação própria, em geral, do barco a reboque) ou ainda a ação que promove uma inclinação (caso, por exemplo, do peso da balança); a *agogè* expressa a ação de transportar, de conduzir (sob um sentido dialético de levar e trazer), de dar direção.

²² *Leis*, I, 643 e 644 a; II, 659 d.

²³ *Górgias*, 450 d; 501 a.

em termos de *escolaridade*. Lá em Alexandria, desde os seus primórdios, até uma Escola de Medicina foi concebida sob a tutela do Estado. As demais disciplinas, as vinculadas à Gramática, à Retórica e à Dialética assim como as do grupo das chamadas *mathémata*, que compreendia a Aritmética, a Geometria, a Meteorologia (Astronomia) e a Música, foram reunidas em dois importantes blocos, que, definitivamente, vieram a se constituir na *egkýkliospaideía* (na educação fundamental) facultada, e, portanto, não propriamente requerida como posse de um saber amplo e diversificado acessível a uma só pessoa. Foi, com efeito, Boécio (480-524) quem herdou para os medievais²⁴ esses dois setores da *egkýkliospaideía*: o da Gramática, por ele, denominado de *trivium* e, o da Aritmética, de *quadrivium*, que vieram a se constituir no *conjunto* das chamadas sete artes liberais.

A *egkýkliospaideía* (a educação fundamental), referida ao *paidós*, se constituía no que os gregos designavam como o *ciclo* obrigatório de estudos antecedentes à *lexiarchikón*. Todos os meninos nascidos de pais cidadãos tinham a obrigação de dar conta ou de se *envolver* (*egkýkliō*) com um conjunto de disciplinas educadoras atinentes aos ofícios e, sobretudo, à cidadania,²⁵ para o que se requeria o bom uso e manuseio da língua e conhecimento (ao modo, inclusive, de uma certa reverência) concernente à Cultura grega. A *lexiarchikón*, também obrigatória, se constituía na educação derradeira do ciclo de preparação para o exercício das tarefas e para o bom desempenho das funções cidadãs.

Referente à *egkýkliospaideía*, o adjetivo *egkýklios* – cabe ainda dizer – comportava a ideia do que é circular, redondo, de modo que, referido à *paideía*, expressava uma educação periódica, cíclica, no sentido de cumprir um período ou ciclo de aprendizado que, sucessivamente, ia se complementando entre si. Aliás, ainda nos dias de hoje denominamos

²⁴ Tratamos da questão no livro *Herança Grega dos Filósofos Medievais*. São Paulo: Hucitec, 2013, p.140ss.

²⁵ *Protágoras*, 312 b.

de primeiro, segundo e terceiro *ciclos* aos estudos requeridos no processo da escolaridade. O adjetivo *egkýklios*, em referência à *paideía* (à *escolaridade*), implicava igualmente a ideia de um estudo geral, amplo: aquele em que o *paidós* se apropriava ou tinha acesso a um pouco de tudo, suposto como plausível para uma boa educação preparatória em vista da vida cívica.

É bastante ilustrativo o que, por exemplo, a tradição pré-socrática, no contexto de sua cosmologia, concebeu por *movimento circular* (*enkyklioukineseos*). Foi, entretanto, Anaxágoras quem se valeu desse conceito a fim de explicar que foi por força de “um movimento circular que tudo se colocou em ordem no espaço celeste”.²⁶ A *enkykliou*, por ele referida, dizia respeito justamente a este *ordenamento*, sob o conceito de um movimento *circular*, no sentido de que tudo (todos astros e planetas) se equilibravam reciprocamente, formando entre si um todo ou conjunto ordenado. Em Górgias, por sua vez, comparece o termo “*tàegkýklia mathémata*”²⁷ no intuito de referir-se às disciplinas ou ciências (*mathémata*) de aprendizado corrente, usual (*egkýklia*), de modo que, sob o termo *egkýklia*, queria expressar um conjunto de disciplinas (entre si complementares) frequentemente cursadas no cotidiano da escolaridade e da busca por aprimoramento intelectual. Diógenes Laércio, em referência a Sócrates, diz que ele costumava afirmar que “o filósofo se assemelha ao atleta do pentatlo”.²⁸

Ora, entre os gregos, o pentatlo correspondia ao conjunto dos cinco principais exercícios requeridos na ginástica: o da luta, da corrida, do salto, do disco e do dardo, sendo assim, segue-se, então, que o filósofo deveria ser alguém versado em várias (no conjunto das principais) áreas do saber, e, portanto, deveria ser um estudioso ou *sábio* completo. Desse tipo de *sábio*, Diógenes deu como exemplo Demócrito, por ele tido “como

²⁶ DK 59 A XLII.

²⁷ DK 82 B XXIX.

²⁸ DK 68 A I.

um verdadeiro pentatlo na filosofia”, com o que quis dizer que ele era versado em todas as disciplinas “tanto na física quanto na ética, como também nas matemáticas e nas doutrinas correntes (*egkykliouslógos*), e ainda sobre as artes, de modo que ele possuía um conhecimento geral”.²⁹ É bastante significativa, nesse dizer de Diógenes, a distinção feita por ele entre o que denomina de *tà mathematikà*, de *as matemáticas* (no plural porque se referia à Geometria, à Aritmética e à Metereologia), e de *toùs enkyklious lógous*, de *logos usuais* ou doutrinas correntes. Por esse dizer, vê-se claramente que as chamadas matemáticas não participavam, em sentido rigoroso, do conjunto (*currículo*) ordinário do *logos* relativo às disciplinas do estudo corrente. Das *matemáticas* era apenas ministrada uma breve introdução preparatória para o cotidiano do exercício dos ofícios da vida cívica.

A realidade da “escola” grega e o ideal filosófico da proposta aristotélica

2.1 – De um modo geral, nos deparamos sempre com a afirmativa segundo a qual a educação grega era requerida como uma obrigação não só da família como também do Estado, mas isso, pelo que consta em Aristóteles, não se constituía, entre os gregos, em opinião pacífica, caso contrário ele não teria, por exemplo, dito, na forma de uma “advertência”, o que disse: “Não se pode esquecer que a educação deve ser um dos principais objetos de atenção dos governantes <*nomothetas*>”.³⁰ Desse seu dizer é plausível inferir que os governantes facilmente se “esqueciam” da responsabilidade do Estado quanto ao quesito da educação (da *paideia*). Também se impunha o agravante de muitos acreditarem ser a *educação* (ou melhor, a instrução) uma responsabilidade exclusiva da família, como, aliás, relata o mesmo

²⁹ DK 68 A I.

³⁰ *Política*, V (VIII), 1, 1337 a 8-9. Optamos por preservar as duas habituais numerações quanto à sequência dos livros de Aristóteles.

Aristóteles, dizendo que, “nos dias de hoje, cada um instrui (*didáskōn*) suas crianças nas próprias casas com métodos (*téknōn*) e conteúdos (*máthēsin*) ao agrado... Porém (supõe), é um grave erro acreditar que cada cidadão é mestre de si mesmo: todos pertencem à pólis...”.³¹

Por esse dizer – que *todos pertencem à pólis* – não cabe aqui supor que Aristóteles estava desconsiderando que o cidadão não pertencesse a si mesmo ou que não lhe cabe cuidar de si... Tal consideração estaria em franca contradição com a sua ética ou teoria da virtude. Portanto, a questão posta por ele não seria a referida, e sim esta outra, qual seja: mesmo que cabia aos pais a responsabilidade da educação dos filhos, também recaía sobre o Estado essa mesma obrigação. Trata-se, tal como se pode observar, de uma proposição de Aristóteles, e não de uma constatação de realidade. Podemos, aliás, citar um outro dizer de Aristóteles, com o qual ele permite inferir que a educação, entre os gregos, não era prioritariamente dada em comum, mas em particular. Eis o que ele disse: “A este propósito (refere-se a uma educação conjunta), não seria mal louvar os espartanos, para os quais a educação das crianças é dada em comum...”; e Aristóteles ainda lamenta que a educação, ao contrário da dos espartanos, não se constituía em obrigação do Estado: “Para nós (ressalva), bastaria, entretanto, que os governantes tivessem ciência de que a educação deve ser uma responsabilidade do Estado...”.³²

Ao dizer – *bastaria* – com tal expressão, Aristóteles põe em evidência uma real discordância quanto ao ideal da educação espartana, mais precisamente quanto ao objetivo que tinha em mira preparar os jovens, sobretudo, para a guerra. Era a guerra e a defesa do Estado que geravam os objetivos da educação espartana. Esparta vivia em função da manutenção da ordem interna (era extraordinariamente superior o número de escravos perante o de cidadãos) e da defesa dos ataques externos. Do ato de serem exímios guerreiros, era no oferecimento, e na aceitação de ajuda

³¹ *Política*, V (VIII), 1, 1337 a21-26.

³² *Política*, VIII (V), 1, 1337 a 28-32.

em favor da defesa de outras *póleis*, que os espartanos encontravam o bom meio da própria subsistência cívica. Todas as *póleis* gregas, entretanto, eram essencialmente guerreiras, mas nenhuma, mesmo Tebas e Argos, chegavam às restrições do culto da bravura e do fomento (que causava impressão de vigor e força) da forma atlética cultivada rotineiramente pelos espartanos. Daí que era em vista desse objetivo que a educação espartana punha seus cuidados, de modo que se ocupava bem mais com a educação do corpo que com a da mente, com o que (esta crítica é de Aristóteles) promovia um todo “embrutecido, sem leveza e sem moderação”, e, sobretudo, sem harmonia.³³

Diz, na *Política*, Aristóteles que os espartanos submetiam o corpo a contínuos e a tão árduos exercícios, a ponto de promover um sério descompasso entre a educação do corpo e a da mente, resultando nos jovens a bravura do leão mesclada à brutalidade dos bárbaros. Para a harmonia corpo/mente, a proposta dele (no contraposto da espartana) previa um fomento equilibrado, sem excesso de nenhum dos lados: porque o fomento excessivo do vigor de um embrutece o outro e desestabiliza no humano a sua harmonia natural. Não caberia, pois, à educação transformar o homem, quanto ao vigor do corpo, numa besta ou fera, e, tampouco, quanto ao vigor da mente, num deus! Em nós (tal é o que ele considera), quanto ao vigor, corpo e alma naturalmente se convergem, e se constituem numa unidade harmoniosa; entretanto, é a educação que desarmoniza essa natural unidade, e isto na medida, primeiro, em que concebe os vigores do corpo e da mente como se fossem *dois* e não um; segundo, sobrepõe um ao outro, levando-os a uma afetação recíproca, e a conflitos que, entre eles, por natureza não se dão.

Pensando num projeto educacional, Aristóteles concebe que as práticas educativas do fomento da mente (*dianoia*) e do corpo, mesmo sendo distintas, não são opostas, no sentido de que uma nada tem a ver com a outra. Ele considera igualmente a necessidade de *trabalhar* o corpo

³³ *Política*, VIII (V), 4, 1338 b 9-16.

e a mente em momentos distintos, visto que ambos produzem “fadigas (*pónos*) opostas”, e uma se constitui em obstáculo para a outra: “a do corpo para a mente, e a da mente, para o corpo”.³⁴ Ele pressupõe também a necessidade de trabalhar a mente e o corpo, não só em momentos distintos, como também de maneira suave, paulatina e harmoniosa, sem sobrecarregar uma em detrimento da outra. É neste ponto que ele toma como exemplo os espartanos, que sobrepunham, excessivamente, o vigor do corpo ao da mente, sem, entretanto, obter grandes resultados. Aristóteles, nesse caso, não faz, todavia, menção à atividade guerreira deles, e sim aos resultados que (certamente, ele próprio) observara nos jogos olímpicos: “os espartanos (registra), contando adultos e crianças, só dois ou três são bem sucedidos nos jogos olímpicos”; ao que arrisca uma explicação: “é o rigor do treino físico, ao qual são submetidos desde a infância que acaba por lhes esgotar todas as forças”.³⁵

Aristóteles toma, pois, a experiência espartana como um mau exemplo, e, no contraposto, propõe uma prática educacional que equilibre os vigores do corpo e os da mente, e que os constitua numa unidade harmoniosa. Aristóteles, entretanto, toma dos espartanos dois bons exemplos: o *fomento* da educação como responsabilidade do Estado e como atividade comum. Mas não um fomento ao modo dos espartanos, cuja educação tinha seus objetivos circunscritos apenas a ideais bélicos, e, portanto, pautados somente em conceitos de necessidade, de interesse e de utilidade. Na verdade, os dois aspectos louvados por Aristóteles se restringiam, entre os espartanos, apenas em um: o de uma educação comum como responsabilidade do Estado. Em Aristóteles trata-se, com efeito, de duas proposições – a educação comum e a responsabilidade do Estado – não rigorosamente vinculadas entre si, isto na medida em

³⁴ *Política*, VIII (V), 4, 1339 a 7-9.

³⁵ *Política*, VIII (V), 4, 1339 a 1 – 4. O excesso e a carência são sempre problemáticos: o excesso na dieta alimentar, por exemplo, deixa o sujeito permanentemente com fome, sem capacidade de pensar outra coisa senão em comer; o excesso na alimentação produz o enfado, fadiga e sonolência, e empreguica o pensar.

que o Estado deveria forçosamente deixar espaço para o fomento de uma educação pautada sob o espírito livre e condizente com os anseios de “homens livres”.

2.2 – Visto que colocamos em pauta a questão da realidade da “escola” grega no confronto dos ideais dos filósofos, cabe neste momento inferir (deduzir) a partir do proposto por Aristóteles, que, no contexto das *póleis* gregas, o que mais se observava era a falta de uma educação comum, e, com ela, o pouco interesse da parte do Estado (da *pólis*) em tomar para si essa responsabilidade, deixando-a ao encargo, sobretudo, da família e da educação particular. Quando, entretanto, em mais de uma vez dizemos “Estado”, parece bastante evidente supor que Aristóteles não estava pensando restritivamente em Atenas, cidade dentro da qual ele era, afinal, um estrangeiro. Certamente aqui caberia pensar a *Política* de Aristóteles não de todo desvinculada de sua atividade como preceptor de Alexandre, cujo *helenismo* não cabe ser visto sem qualquer relação com Aristóteles, mesmo que ele não reproduza ou faça justiça aos ideais preconizados por Aristóteles. Dentro desses ideais, que não será propriamente o de Alexandre, e que, tampouco, reproduz a *realidade* da vida cívica dos gregos se encontra este: o de que a *pólis* deveria ser uma *koinonía*, uma comunidade de parceiros, que entre si compartilhassem ideais e valores homogêneos. Este fora o ideal preconizado pela *Política* de Aristóteles, e que não correspondia, *ex abrupto*, à realidade das *póleis* gregas. De qualquer modo, seria muito ingênuo pensar a proposição política e, no caso, a proposta educacional de Aristóteles (na *Política* por ele concebida nos termos de um *um comum* sob a responsabilidade do Estado) totalmente desvinculada da mentalidade própria de um cidadão da Macedônia, cujo regime político, ao contrário do das demais *póleis* gregas (que, no máximo, englobavam, cada uma, um conjunto de demos, e de algumas colônias), instituiu uma espécie de federação de *póleis* dispersas numa extensa unidade territorial. Na Macedônia, as *póleis* tinham autonomia, mas não soberania – sem que isso quisesse dizer que Alexandre transferiu para o universo das *póleis* dos territórios que

invadiu a mesma mentalidade com a qual seus antecessores conceberam e governaram a Macedônia.

Seja como for, a proposta de Aristóteles não se restringe a uma *pólis* em particular, mas quer atingir, ao modo de quem instrui, a todas. Em cada *pólis*, a educação, pelo que diz, deveria “se constituir no principal cuidado do legislador”; e a razão disso, suposta por ele, é “porque naquelas cidades onde se negligencia a educação há um grande prejuízo para os regimes políticos <*tàspoliteías*>”.³⁶ Daí que a educação, além de várias outras funções, deveria igualmente abarcar estas duas: proteger os ditames do *éthos* próprio de cada constituição, e, a par dele, manter a estabilidade do costumeiro (*eíothós*). Duas observações: uma, relativa ao conceito de educação, que, no contexto da referência, não diz respeito à educação filosófica, e sim aos estudos rotineiros da escolaridade, mediante a qual cabia à *pólis* manter a civilidade estabelecida e os valores tradicionais; a outra observação recai sobre o conceito de *éthos*, que, neste contexto, expressa um *tonos*, isto é, um estado de ânimo ou de espírito, feito uma disposição nos termos da determinação ou arranjo legal (constitucional) em dependência do qual era devido a uma *pólis* se organizar e se reger. Outro fator, neste contexto, refere-se ao próprio conceito tradicional, não propriamente filosófico, relativo à *areté* (à prática da virtude) cívica. Tal conceito vinha sempre concebido e fundamentado sob dois critérios ou modelos: o do regime político vigente (do *éthospoliteías* = do *ditame constitucional*) e o das tradições ancestrais (*tòeíothos* = do *modo costumeiro*). Cabe destacar também que cada regime político, em conformidade com as tradições locais, e claro, urgido por interesses e necessidades, tinha o seu próprio projeto de educação e, evidentemente, em dependência do estabelecido e do tradicional, fomentava um certo tipo de *areté* cívica.

Aristóteles, entretanto, e sempre dentro deste contexto, pensa a educação sob uma proposta filosófica cujo projeto não se restringiria

³⁶ *Política*, VIII (V), 1, 1337 a 8 – 11

ao *éthos* regimental, tampouco às requisições do costumeiro. Mesmo assim, e no contexto da *Política*, na medida em que leva em conta tais requisitos, priorizava o seguinte postulado: de que “se faz necessário pôr em questão <*lanthánei*> qual educação, e como educar <*paideúes-thai*>”.³⁷ Independentemente, pois, de a educação se ver forçada a atender o *éthos* político e o costumeiro, e de igualmente promover uma *areté* cívica regimental, essa mesma educação deveria estar (manter-se) *livre*, ser uma *eleuthériospaideía* no sentido de se abrir e postular valores que ultrapassam o requisitado pelo costume, ou pelo estabelecido por lei, e, sobretudo, o requerido como útil para o cotidiano da vida.

Nos dias de hoje (relata Aristóteles) esta questão é embaraçosa, e estamos longe de um entendimento unânime a respeito de se os jovens (*néos*, os infantos) devem ou não ser instruídos em favor da virtude <*pròsaretén*> ou da vida de excelência <*pròstònbíontònáriston*>. Também não temos clareza (prossegue) se convém instruir em favor da inteligência <*pròstèndiánoian*> ou em favor do comportamento da alma <*pròstòtèpsychèséthos*>.³⁸

Trata-se, pois, de dois contrapostos: o primeiro [que, aliás, se constituiu no grande debate de Sócrates/Platão com os sofistas, particularmente com Protágoras e Górgias] coloca em pauta a *areté*, o que é em si mesmo excelente, e a *tònbíontònáriston*, a excelência ou o que é *o melhor* relativo à vida ou ao viver. Tal contraposto assinala algo muito ilustrativo: de um lado, a busca por uma excelência abstrata, pura; de outro, a excelência relativizada (“utilitária”) em dependência do viver, isto é, condizente com os limites e as possibilidades da natureza humana, em vista da qual cabe a nós humanos ser não só o que queremos, mas, efetivamente, o que podemos ser. [Aqui, aliás, não podemos nos esquecer de que a *areté* tem sua raiz etimológica plantada em *arístos*,

³⁷ *Política*, VIII (V), 1, 1337 a 28 – 32

³⁸ *Política*, VIII (V), 2, 1337 a 32-36

no excelente, no melhor, superlativo de *agathós*, de bom, valioso, meritoso.]. No segundo contraposto, entre a inteligência e o *éthos* da alma se põe também, e de modo evidente (e esta é a questão aristotélica), a necessidade de uma instrução que visasse não apenas a mera ilustração da inteligência (um acúmulo de conhecimentos na memória), e sim uma educação da própria inteligência, que visasse a capacitação no exercício do juízo, mediante o qual cada cidadão viesse a ser capaz de reger a si mesmo por si mesmo, e assim governar a própria vida. Nesse ponto, aliás, Aristóteles de algum modo reproduz o ponto de vista de Sócrates (tal como Clemente de Alexandria fez constar no *Stromateis*), segundo o qual a *egkýkliospaideía* (o ciclo de estudos básicos) por si não era suficiente para conceder o acesso ao bem, e que apenas estimulava e promovia na alma o exercício da inteligência.³⁹

2.3 – São duas coisas que, sob os termos da *Política*, entram em questão na proposta educacional aristotélica: de um lado, a realidade grega quanto ao modo de conceber e gerir a escolaridade; de outro, a proposição concebida filosoficamente por Aristóteles. Quanto à realidade, ele deixa bem claro (como já visto no item anterior) que não havia, naquela ocasião, por parte do Estado, uma séria preocupação no sentido de gerenciar a educação pública, a ponto (como ele igualmente denuncia) de as crianças serem instruídas em suas próprias casas, com métodos e conteúdos ao agrado. Aristóteles também põe em evidência as controvérsias geradas naquela ocasião a propósito da educação:

Apresenta-se hoje (relata) como elemento perturbador da educação, a dúvida sobre o que devemos, com clareza, priorizar, se apenas a educação relativa às ocupações úteis para a vida <*pròstònbíon*> ou se devemos alargá-la em favor da virtude <*pròsaretén*> ou ainda em favor do supérfluo (*tàperittá* = do que ultrapassa a medida justa do requerido como útil ou necessário). Para cada lado (prossegue)

³⁹ *Stromateis*, I, XIX, 63

existem partidários, entretanto, não há entre eles um consenso quanto aos meios de tornar os jovens virtuosos”; ademais: “dado que as opiniões quanto à essência da virtude são diversificadas, também não há consenso quanto ao bom modo de levá-la à prática.⁴⁰

Aqui encontramos no dizer de Aristóteles, não apenas dois, mas três contrapostos: o útil, o virtuoso e o extraordinário. Ademais, cabe logo realçar que, no universo da Filosofia grega, é preciso sempre estar atento a duas coisas: uma, a mentalidade corrente da cultura, dentro da qual o autor se insere e perante a qual jamais se propõe desqualificá-la, antes, a evidência, e com uma certa doçura e astúcia busca contestar (tecer ponderações) argumentando; outra, o que o autor (o escritor filósofo) propende a defender como a “boa” solução. Daí que temos sempre dois lados: o da cultura vigente ou ancestral e o da proposição filosófica. Assim, como não dá para tomar o *ideal* pela *realidade*, também não cabe tomar a proposição filosófica como se fosse a mentalidade grega da cultura vigente, de modo que é preciso sempre levar em conta (título de método de investigação e leitura) os dois polos conflitantes. Aliás, não é sem razão que a filosofia grega é tida como dialética (como fomentadora de um logos duplo), por, justamente, confabular o antigo e o novo, o institucional e o reformador.

Aristóteles distingue três coisas, entre si conflitantes: o útil, aquilo que é simplesmente necessário, indispensável; o *virtuoso*, aquilo que eleva a utilidade e/ou a necessidade em níveis superlativos de excelência, de “o melhor”; e o *livre* (*eleútheros*), aquilo que excede o útil em sua medida justa (não em termos de excelência, mas de necessidade) a ponto de se tornar como que “inútil”, ou seja, satisfatório apenas para o agrado ou encantamento, isto é, por puro prazer ou por pura beleza. Carecemos, sim, do que é necessário e útil, mas isso não quer dizer – eis a questão de Aristóteles – que devemos permanecer aí. “Das atividades

⁴⁰ *Política*, VIII (V), 2, 1337 a 36-39, 1337 b 1-3. Os parênteses foram acrescentados.

(diz ele), umas dizem respeito ao que é necessário e útil, outras ao que é belo”, sendo que (acrescenta) “mesmo as atividades necessárias e úteis devem se pôr em favor do belo <*tònkálón*>”.⁴¹ “É preciso, sim, realizar atos necessários ou úteis, porém, além deles, ações nobres, e isto deveria estar nos objetivos não só do instrutor das crianças <*paideutéonpaídas*> como também dos demais jovens que requerem instrução <*paideías*>”.⁴²

São, pois, três questões entre si conjugadas: uma, a de que realmente existem, e delas não podemos nos furtar, atividades úteis e necessárias, sobretudo indispensáveis, que não são rigorosamente nobres, mas, mesmo assim, cabe ao instrutor sobrepor-lhes objetivos nobres em vista dos fins que elas atendem; outra, que não cabe à escolaridade se restringir apenas ao útil e necessário, isto é, se fixar somente nos ofícios básicos, e sim se estender aos ensinamentos, mesmo que básicos, necessários no sentido de fazer do *paidós*, para além de bom artífice <*technítes*>, de bom cidadão <*polítes*>, e, acima de tudo (e aqui, em sentido próprio, se põe a questão filosófica), fazer do *paidós* um bom homem <*kalòskaìagathós*>. Essas três questões, no que diz respeito ao fazer nos termos de uma ação produtiva, elas se implicam em qualidades ou virtudes atinentes a elas próprias, isto é, o serem realizadas do melhor modo possível. Nesse sentido, e como exemplo ilustrativo quanto à relação do útil, do virtuoso e do belo, tomemos o ofício de construir uma cadeira: fabricar uma simples cadeira é útil, já a fabricação de uma cadeira que leva em conta o conforto em sentar-se nela, é virtuosa, e, enfim, conceber e fabricar uma cadeira que, além de conter o anterior, prima pela excelência do arranjo das formas é uma obra de arte, a promoção do belo! Não custa – eis a questão –, unir as três requisições em favor da vida e do bem estar humanos.

Quando, todavia, Aristóteles faz referência às ocupações úteis para a vida, ele está evidentemente pressupondo as tarefas da *téchne* ou dos ofícios, concebidas por ele sob os dois conceitos habituais da vida grega:

⁴¹ *Política*, VII (IV), 14, 1333 a 32-33, 36.

⁴² *Política*, VII (IV), 14, 1333 b 1-5.

a) o das ocupações próprias de homens livres – *eleutheriónérگون*; b) e o das ocupações de não livres – *aneleutherión*. Nesse conflito conceitual⁴³ inerente à vida grega, Aristóteles tende a quebrar com a mentalidade arcaica que punha valor de honra e desonra nas ocupações em si mesmas, sem valorizar as motivações e finalidades das ações: “boa parte (disse ele) dos trabalhos considerados servis <*diakonikónérگون*> pode favorecer o enobrecimento dos jovens livres. O enobrecimento ou o demérito <*tòkalónkai tòmêkalón*> de uma ocupação não está nela mesma, e sim nos motivos em vista dos fins para os quais é realizada”.⁴⁴

Outra mentalidade com a qual se indispõe Aristóteles, sem desmerecê-la, apenas no intuito de alargá-la, diz respeito à prioridade da educação estatal em vista do útil, para o que as requisições da vida cívica fomentavam a qualificação técnica dos jovens. “Mesmo os governos que, em nosso tempo, tem fama de os melhores da Grécia, graças aos legisladores que os conceberam,^(45*) não organizaram a constituição em vista de um fim superior, nem as leis e a educação em vista de todas as virtudes; ao contrário, parece que se inclinaram, de modo não muito nobre, a valorizar o útil e o lucrativo”.⁴⁶ Vem implícito no “lamento” de Aristóteles, a prerrogativa segundo a qual a *pólis* priorizava, de um lado, o fomento dos valores tradicionais (sobre os quais fundavam os princípios da cidadania), de outro, o dos ofícios dos *téchnites*, e, em vista deles, as oficinas, dentro das quais os jovens se aprimoravam nas ocupações requisitadas para o bem estar da *pólis*.

⁴³ No contexto da mentalidade grega, bem como para nós ainda hoje, as coisas são (adquirem realidade pelo) o que dizemos que são, a ponto de o dizer se constituir no real, ou seja, tomamos o conceito pela realidade. A título de ilustração: quando alguém, por exemplo, diz que gosta só de mandioca branca, essa pessoa não “come” apenas “mandioca branca”, mas também um conceito! Quando o religioso, em seu sermão, disse que “o beijo de Judas mudou a natureza humana”, é evidente que só poderia estar se referindo a uma mudança conceitual!

⁴⁴ *Política*, VII (IV), 14, 1333 a 7-11.

⁴⁵ (*) Refere-se, certamente, à Atenas e a Esparta, em função dos dois mais importantes legisladores de toda a Grécia: Sólon de Atenas e Licurgo de Esparta.

⁴⁶ *Política*, VII (IV), 14, 1333 a 7-11.

A filosofia reconhecia a extraordinária importância dos valores preconizados pela *pólis*, porém, propunha outras requisições fundadas no conhecimento do humano e na explicitação de sua natureza racional. Aristóteles, na *Política*, em termos gerais, diz que é próprio de toda geração (isto é, do movimento da *gênesis*, do fazer-se de algo em vista de algo), um princípio originário (uma *arché* propulsora em vista de uma certa direção, de um *télos*); e ele diz ainda, neste caso, em termos específico, relativo ao desenvolvimento (à *gênese*) no fazer-se da educação, que uma *arché* (um móvel originário detentor de um *télos*) pode alcançar um outro *télos*, distinto do inerente à *arché* originária.

“Relativo a nós (diz ele), o *télos* de nossa *arché* é o *lógos* e o *noûs*, de modo que é em vista deles que cabe requerer o cuidado quanto à *gênese* de nós mesmos e de nossos valores <*tò nethôn*>”.⁴⁷ Com isso, entretanto, Aristóteles não quer dizer que somos, por natureza, racionais, ou que somos seres mentais antes de corporais; ao contrário, diz ele, “o corpo antecede a alma na ordem temporal da geração, e assim o irracional é temporalmente anterior ao racional”.⁴⁸ Nós somos, por natureza, “biologicamente” corpo, e é enquanto corpo que nos cuidamos, e com ele (e nele) fazemos germinar, por vários modos, meios e estabelecimento de valores, o que denominamos de mente humana. Como prova de que o corpo, no tempo, antecede a alma, e, do mesmo modo, o irracional antecede o racional, Aristóteles toma como exemplo as crianças (os infantes) que, assim que nascem, manifestam imediatamente um temperamento <*thymós*>,⁴⁹ uma *vontade* própria <*boulesís*> e uma *apetência* <*epi-*

⁴⁷ *Política*, VII (IV), 15, 1334 b 15.

⁴⁸ *Política*, VII (IV), 15, 1334 b 17-19.

⁴⁹ *Porithymós*, diga-se de passagem, cabe entender o vigor quente, efervescente, irascível, que em nós convulciona os sentimentos e deperta o móvel estimulador dos desejos ou das paixões, da *epithymia*, do apetite em decorrência do qual somos estimulados a exercitar, no conhecer, a parte intelectual (raciocinativa) da alma, e, no agir, a deliberação (igualmente raciocinativa, calculada) em vista da virtude; é em decorrência do *thymós* e da *epithymia* que se dá em nós o *logistikón*, o vigor calculado do arranjo e do ordenamento racional desses

thymía> que lhe são próprias. Só mais tarde, no passar da idade, e por força da educação (mediante apropriação de meios e símbolos do pensar mediante alfabetização), exercita efetivamente o raciocínio <*logismós*> e/ou a inteligência <*noús*>.

Fica visto, enfim, em termos de “realidade”, que a educação grega estava prioritariamente fundada sob os conceitos de utilidade e de necessidade, pelos quais se tinha em vista, sobretudo, a execução do trabalho assalariado no desempenho de ofícios. Diante de tal *realidade*, Aristóteles visa certificar que não seria apenas sob o conceito de utilidade e/ou de necessidade que deveria se pautar a educação, mas também levar em conta outros conceitos, sobretudo, o de liberdade e o de beleza. Por liberdade <*eleuthería*>, sob o modo grego de conceber, não cabe, por princípio, entender o que é independente de jugo, isto é, sem governo ou sem lei. Uma *pólis*, por exemplo, era tida como livre, em razão de que era detentora de uma constituição; do mesmo modo, um homem era dito *livre* na medida em que estava sujeito (detinha proteção e obrigação) frente a um sistema de leis. Daí que, nesse caso, a liberdade seria um valor derivado (exteriorizado) da lei, a ponto de a lei, entenda-se um sistema ou regime, enquanto valor, anteceder a própria liberdade.

Aqui, entretanto, no contexto da proposta aristotélica a respeito da educação, a *liberdade*<*eleuthería*> a que se refere não é a derivada da lei, ou seja, aquela liberdade que detém vínculos com algum jugo, laço ou liame. Não existem leis totalmente imunes a interesses e a prioridades em termos de força e de poder, e, de mais a mais, toda lei institui direitos feitos deveres, ou vice-versa, deveres feitos direitos, de modo que, ao mesmo tempo, garantem o que é instituído como dever ou direito, e punem, na referência dos direitos e deveres instituídos, a contravenção. De um modo geral, todos nos proclamamos *livres*, entretanto, estamos inevitavelmente vinculados a um reduto familiar que, igualmente, é sempre reflexo de uma

mesmos sentimentos, desejos e paixões quer em vista do conhecer quer do agir ético (Cf. *República*, IV, 439a – 441a; *Fédon*, 82).

ordem “moral” constituída mediante usos e costumes; nós nos enunciamos *livres*, mas levamos a vida (em geral, satisfeitos) submetidos a uma profissão, a um emprego, a um casamento, a uma associação religiosa, a um partido, a um clube, enfim, a umas quantas paixões.

O conceito de *eleuthería* (de liberdade) aplicado ao cidadão e ao ensino

3.1 – Em tudo, na vida grega, paulatinamente se deu um estreitamento. No seu conjunto, a Filosofia correspondeu a um empreendimento amplo a ponto de caber a um filósofo saber um pouco de tudo: não só apropriar-se de uma *paideía* global, como também, em dependência do possível e da capacidade de seu engenho, “inventar” um pouco de tudo. Não cabia, entretanto, ao filósofo, como supôs Heráclito, restringir-se à *polymathía*: ser apenas um erudito, ou seja, fazer de sua inteligência apenas um reservatório de saber. Não seria o acúmulo de saber que faria de alguém um filósofo, e sim a capacidade de exercitar a própria inteligência no território do saber disponível, e, por esse exercício, produzir algum novo saber! Caberia a um filósofo ir sempre além, ao modo, por exemplo, de Tales e Pitágoras que fizeram prosperar as disciplinas *matemáticas* que foram buscar no Egito em forma de aritmética e de geometria rudimentares; Heráclito e Parmênides fizeram algo semelhante com o *logos* da cultura grega e, em vista dele, promoveram um grande interesse pelas disciplinas da gramática; algo semelhante se deu com os filósofos médicos (como Alcmeão, Empédocles, Aristóteles), que fizeram prosperar, dentre outras, as disciplinas da história natural: a biologia, a zoologia e a botânica.

Foi por uma disposição inventiva dos filósofos, aplicados a campos diversos, que se promoveu um contínuo acúmulo, ampliação e especialização das mais diversas áreas do saber, deixando o próprio filósofo (subjettivamente considerado) sem condições de abarcar o todo do saber. Foi, então, paulatinamente, que o todo do saber se verteu numa *paideia* global, pela qual a educação preparatória, a *propaideía* do *paidós*, foi se ampliando, sem, todavia, descurar do principal: das disciplinas fomen-

tadoras do éthos da cultura e dos valores tradicionais. A educação veio a ser substantivada como *propaideía* em razão de como eram fornecidas as disciplinas <*paidósmathémata*> requeridas aos meninos: apenas a título de fomento preparatório, quer para a vida cívica, quer para a capacitação nos mais diversos ofícios e setores da engenhosidade produtiva e construtiva dos *technítes*. Dava-se bem mais ênfase às disciplinas da *Gramática* que às da *Aritmética*, das quais ofereciam apenas uma *tintura* do suposto como essencial para a instrumentação para a vida, restando, todavia, a possibilidade do aprofundamento em dependência do tempo *livre*<da *eleuthería*> e, por suposto, do *status* econômico dos interessados, em particular dos *eleútheros*, dos homens livres, independentes.

No contexto da vida cívica dos gregos, a condição do *eleuthérios*, do *homem livre* por força da lei, é relativamente distinta da do *eleútheros*, daquele que, para além da liberdade derivada da lei, goza de favores e valores decorrentes da riqueza, inclusive, no confronto da própria lei. Foi, todavia, a condição de *eleuthérios* (o ser livre por força da lei) que promoveu a chamada *eleuthería*: a *liberdade* que, por sua vez, não se restringia ao mero confronto do cidadão (do *polítes*) com o escravo (com o *doulos*), ou mesmo com o estrangeiro. Mesmo que a condição da *eleuthería* vinha concebida prevalentemente (por exemplo, em Heródoto⁵⁰) como oposição à tirania ou à escravidão, não se segue que ela se reduzisse a este contraposto. Aliás, não podemos nos esquecer que cada membro da *pólis* tinha o seu lugar bem definido, e, em vista dele, também a “liberdade”, nos termos próprios da lei. Quer dizer: a lei garantia a todos a posse de direitos e deveres em conformidade com a sua posição no arranjo *legal* da ordem cívica; todos eram, pois, de algum modo, uns mais outros menos, “escravos” da *pólis*! Mesmo que, em certas circunstâncias, o poder da riqueza se sobrepunha à justiça da lei (pagar, por exemplo,

⁵⁰ Nossa fonte de referência deste conjunto de observações. Cf.: *História*: a) em oposição à tirania: I, 62; IV, 137; V, 49, 55, 62, 63, 66; VI, 5, 123; b) à escravidão: I, 95; IV, 142; V, 49; VI, 11; VII, 135 – Fonte: *Texte établi et traduit par Philippe Ernest Legrand*. Paris: LesBellesLettres, 1966-1973 – <http://remacle.org>

bons “advogados”, os *sofistas* forenses, no intuito de enfraquecer o poder da lei e o teor de sua contravenção), jamais, entretanto, o *eleútheros* conseguia viver plenamente à sobra do desassossego promovido pela lei.

A participação, por exemplo, do cidadão nos assuntos públicos da *pólis* não expressava, a rigor, um estatuto de *liberdade*, e sim de obrigação ou de dever. Ele só vinha a ser *livre*, como cidadão, na medida em que se submetia e tomava como seu o estatuto regimental da *pólis*. Aliás, o conceito cívico de liberdade comportava, como ainda hoje comporta, tanto um sentido positivo, quanto negativo. Em sentido positivo, a liberdade, sob um conceito jurídico, diz respeito a uma condição de submissão pela qual o cidadão, na medida em que age em conformidade com o que a lei determina, mantém sempre o seu *status*, continua fazendo o que sempre faz, circula *livremente* dentro da vida cívica, sem quaisquer penalidades, exílio ou reclusão; em sentido negativo, a liberdade tem o seu realce no contraposto da lei, pelo qual expressa a possibilidade de o cidadão fazer tudo aquilo que a lei não lhe proíbe, ou tudo o que é permitido fazer (agir) fora do âmbito da coação da lei.

No caso do escravo, do *doulos*, propriamente dito, apesar de submetido a tal condição, e mesmo não sendo considerado, em sentido próprio, um *eleútheros*, um *homem livre* (sob o conceito de cidadania), poderia, entretanto, manifestar em seu modo de ser, de agir, de falar e de sentir a condição da *eleutheriôtês*, isso em dependência de sua “livre” sujeição às normas regimentais apropriadas a um escravo. Um cidadão era, sim, tido como *eleútheros* em contraposto a *doulos*, mas isto, sobretudo, na medida em que ele gozava da condição de senhor <*despótes*> perante o *doulos*, o escravo, por cuja posição poderia, inclusive, se dar o nobre *status* de *libertador*: condição que, em última instância, correspondia a uma *generosidade*. Ao cidadão, entretanto, mesmo dependente da *pólis*, por força da lei, cabia a condição de *eleútheros* pelo fato de não ter, *idealmente*, que se submeter a um senhor ou *déspota*, e sim a si mesmo.⁵¹ *Idealmente*, porque dependia,

⁵¹ *História*, V, 78.

por um lado, do regime, ou seja, da constituição ou sistema legal da *pólis*, que, por vezes, esse mesmo regime poderia ser despótico ou tirânico; de outro, tinha o cidadão vários outros graus de dependência, a começar pelo da fratria, depois pelo da família (dele e da esposa), dos quais implicava o cuidado que deveria ter para com seus filhos, com seu trabalho, com a manutenção de seu *status*, com sua condição de cidadão etc.

O certo é que a condição da posse da *eleuthería*, da *liberdade*, nos termos da lei, abrangia e sujeitava a todos, restando, entretanto, um diferencial, um *plus*, aliás, muito louvado entre os membros da *pólis*. Relativo a este *plus*, a primordial característica da *eleuthería* (para além da lei, mas não, a rigor, fora da lei) dizia respeito a uma certa condição de nobreza, derivada essencialmente das posses em termos de riqueza econômica que concedia aos cidadãos, e, claro, aos filhos de tais cidadãos, uma condição de *homem livre* sob outros parâmetros: por oposição aos que tinham a sagrada obrigação de garantir o sustento derivado de “submissão” (por mais “digna” e, nela, bem ajustado que fosse) a uma determinada ocupação ou ofício.

Cícero, por exemplo (o grande difusor da mentalidade grega entre os latinos), denomina de *illiberales* (não livres, não liberais) todos os que são obrigados a vender a própria força de trabalho por um salário, com o qual recebem como que um atestado da própria servidão: “Não liberais e inferiores são, igualmente, os lucros de todos os assalariados <*mercennariorum*> que vendem a ação e não a arte do próprio trabalho: nos salários <*merces*> deles está o contrato da própria servidão <*servitutis*>”.⁵² O tempo livre, o ócio, tornava visível, pois, a condição de homem livre (desocupado, disponível), assim como o *salário* do homem serviçal evidenciava um homem *constrangido* pelas obrigações de seu trabalho!

Um cidadão rico, entre os gregos (o que não veio a ser diferente entre os latinos) não era exclusivamente tido como livre só por força da lei, mas também por força do *tempo livre* e/ou do ócio (da *scholé*) de que

⁵² *De Officiis*, I, XLII, 150.

dispunha, e, conseqüentemente, de riqueza; bem por isso que o efetivo *eleútheros* da *pólis* (da vida cívica), em termos superlativos de *o mais livre*, não era exatamente quem tinha que se debater na lide cotidiana das ocupações ou dos ofícios, e sim aquele que estava em condições de se ocupar consigo mesmo e, inclusive, com a administração da *pólis* ao modo de quem administrava os próprios bens! Só, portanto, os homens que não careciam de se “escravizar” em vista de um salário, eram, em sentido pleno, considerados efetivamente *livres* (de ocupações), e a razão disso, está no fato de que usufruíam de todo o ócio necessário para dispor ao bel-prazer de si mesmos em vista de tudo o que quisessem, inclusive, da maior riqueza de todas, a da *instrução* (que, entretanto, e a rigor, não era tida como garantia de pronta ou espontânea qualificação humana).

Foi, pois, em decorrência do *tempo livre* de que dispunham os cidadãos, que se definiu, no interior da *pólis*, uma condição de *liberalidade*, que, em sua origem, não significava propriamente *generosidade*, e sim, a faculdade (a posse da condição) de reger a si mesmo por si mesmo em decorrência do tempo livre de que cada um dispunha em seu favor. Foi, em consequência, sobretudo, desta faculdade, da posse de *tempo livre*, e do administrá-lo, que o cidadão grego veio a conhecer, primordialmente, e em sentido pleno, a capacidade e o poder de legislar sobre si mesmo, e de, livremente, alçar-se para além do estabelecido. Foi, enfim, o tempo livre, que fez o cidadão se ver exonerado de obrigações e de compromissos, e, nesse contexto, de se ver igualmente dotado de uma determinada licença ou permissão, feito um direito, de dar a si mesmo compromissos sob o exclusivo bel-prazer de regular a própria vida. Na medida, entretanto, em que a posse da riqueza facultou a *liberalidade* (“*o dispor de... em favor de*”) ela também comportou *generosidade*, ou seja, concedeu a capacidade da beneficência, que, todavia, veio a requerer várias cautelas em termos de danos relativos tanto ao que beneficia quanto ao que é beneficiado.⁵³

⁵³ Remetemos à *Ética* a *Nicômaco* de Aristóteles (livro IV, 1 – 2) e ao *De Officiis* de Cícero (I, XIV – XV, 42-49).

Por si só o ócio angariou um valioso significado: Aristóteles, por exemplo, na *Metafísica* sentenciou que “as artes matemáticas nasceram no Egito porque ali a casta sacerdotal desfrutava do ócio <*scholázein*>”.⁵⁴ O ócio, no entanto, vinculado à busca e ao dispor de si mesmo em vista de qualificação [sobretudo, para além do requerido, no que, aliás, o ensino filosófico veio a se constituir na educação primordial], amplificou ainda mais em valor, na medida em que, na administração de seu tempo livre, no usufruto da “liberdade”, o cidadão se elevou à esfera do *agathòsaristós*, do *bem superior*, filosoficamente requerido como a *areté*, como *virtude* qualificadora do humano, qual seja, o bem administrar a si mesmo por si mesmo, mediante conhecimento de si mesmo, de seus limites e possibilidades, isto a partir de dentro, e por força de um exercício próprio do logos racional.

Deriva, com efeito, para além de Aristóteles, de Platão, e, antes dele, de Pitágoras, a conotação de *liberal*<*eleuthérion*> aplicada à condição da possibilidade de, a bel-prazer, alguém dispor a si mesmo por si mesmo, e nesta condição, sair em busca de ilustração e de qualquer outra nobre atividade. De um lado, cabe dizer, que um homem (cada um dos cidadãos) era tido como *livre* porque sua condição, dentro do arranjo da *pólis*, lhe facultava direitos: por exemplo, o de se ilustrar, e, ademais, de ter acesso ao *universo* das possibilidades gerenciadas pela *pólis*; de outro, um homem era tanto mais ou menos livre em dependência de tal universo, de modo que quanto mais nele estivesse integrado (entronizado), maior sua condição de liberdade; e mais: caso ele fosse capaz de se pôr em condições de desocupado, de ocioso em termos de tempo livre (mas isto sem se pôr na condição de escravo da pobreza ou de outras penúrias), tanto melhor.⁵⁵ Daí que a conotação de *eleútheros*, no sentido de *homem*

⁵⁴ *Metafísica*. I, 1, 981b 23-24.

⁵⁵ É neste sentido, por exemplo, que Cícero inclui o agricultor no rol dos homens livres: “De todas as ocupações das quais se pode retirar proveito, nenhuma é melhor, nem mais proveitosa, nem mais aprazível, nem mais digna de um homem livre <*libero*> que a da agricultura <*agri cultura*> (CÍCERO. *De officiis*,

livre, independente de qualquer escravidão, se aplicou, sobretudo, em dependência da *disposição* em usufruir de liberdade (entenda-se, tempo livre, lazer, ócio) para se qualificar, e não só enquanto *technítes* ou enquanto cidadão, mas também enquanto homem.

Ora, foi a Filosofia a disciplina que tomou para si a essencial conotação de saber desinteressado, em dependência do qual não cabia ao filósofo, dele não se admitia, que fosse um mestre profissionalizante. Foi Pitágoras o primeiro a desqualificar, em sua escola, o pretendente a filósofo que fizesse do saber uma fonte econômica ou que buscasse na filosofia uma *technítes*: uma atividade propiciadora do ganho de um salário.⁵⁶ Sócrates representou a figura mais sintomática do filósofo que de modo algum se dispunha a transformar os jovens em especialistas ou profissionais do filosofar. A filosofia, com Sócrates, agregou prioritariamente uma função subjetiva: levar o jovem a se dispor e a aprender a pensar a si mesmo por si mesmo, e em favor de si mesmo, isto é, em favor da capacitação continuada na regência de si mesmo e do governo de sua própria vida, com repercussão e proveito para os da família, da circunvizinhança, e, enfim, da *pólis*. Afinal, um homem bem cuidado, que de si se cuida, é parceiro, não um incômodo!

Daí que a filosofia, com Sócrates, amplificou a *eleuthería* com um novo significado: o tornar-se independente dentro de um inevitável universo de dependências sem as quais ninguém está em condições de vir a ser livre. Todos, é certo, temos laços e ocupações, de modo que, “livremente” (depende de certas circunstâncias), damos a nós mesmos algum tipo de benigna escravidão. Daí que, de todos os escravos, o pior deles é aquele que não dispõe de nenhuma escravidão dentro da qual consegue viver prazerosamente: em

I, XLII, 151). O conceito de livre, nesse contexto, comporta dois significados: um, relativo à dignidade da ocupação; outro, da possibilidade de gerenciar o próprio tempo e obrigações.

⁵⁶ Tratamos com mais demora o tema no livro *Filósofos pré-socráticos: primeiros mestres da filosofia e da ciência grega* (Porto Alegre: Epipucrs, 3ª ed. 2013), p.112ss.

condições de liberdade e de felicidade humanamente plausíveis. Só é escravo, por exemplo, do amor, aquele que na sua relação amorosa vive sem amor, e que apenas por hábito e por comodismo nela se mantém.

3.2 – Foi diretamente de Aristóteles, e, indiretamente, de Platão que a tradição filosófica conotou de *liberal*, de *eleuthería*, as artes ou disciplinas que compunham o ciclo da escolaridade básica, isto é, a *egkýklios paidéia* requerida pelos gregos. Foi, entretanto, Pitágoras, pelo que consta na tradição filosófica, o primeiro a propor a *escolaridade* como uma ocupação *liberal*, isto é, destituída de pura utilidade e interesse, que não se restringisse à capacitação dos ofícios. “Depois de Tales (...), veio Pitágoras, que deu à filosofia geométrica a forma de uma educação liberal, *paideíaseleuthéron* (...), colocando em prática um método não empírico e puramente intelectual...”⁵⁷

Restrito à geometria, Pitágoras quis fazer dela um saber não apenas pragmático, puramente técnico, útil, destinado a atender necessidades da vida, mas também abstrato e teórico. Foi, pois, nesta direção que Aristóteles, vinculado a Platão, concebeu não uma disciplina, mas várias, e que, juntas, para além da educação útil, favorecesse a dita *educação liberal*: aquela que Cícero, no *De oratore*, denominou de “*artes, quae libero sunt dignae* – artes que são dignas de um homem livre”⁵⁸. Por *libero*, nesse contexto, e por força do que Platão e Aristóteles conceberam sob o termo da *eleuthería* aplicado à *paidéia*, foi que Cícero fez explícita referência não propriamente ao homem livre (amparado pela lei e capaz de exercitar o próprio arbítrio), e sim ao homem dotado de *disponibilidade*, e, claro, de livre disposição no sentido de se dedicar à ações nobres: de modo particular à investigação e ao estudo das referidas *artes*.

Platão, na *República*,⁵⁹ concebeu a *eleuthería* como uma *arte*, e deixou

⁵⁷ DK 14 A 6^a.

⁵⁸ *De oratore*, I, 16, 72.

⁵⁹ PLATÃO. *República*. I, 352 a: trecho em que Platão faz referência não só a um agir, como também a um ocupar-se ou se dispor por si mesmo, *autòpoieînpráttēinmeth' autou*; III, 395 b: passo no qual Platão define os guardiões “como os demiurgos da *eleuthería* da *pólis*”; IV, 430 e 431 a: trechos nos quais comparecem

bem claro que ela não diz respeito apenas a uma *condição*, e sim a uma capacidade subjetiva de transformação pela qual alguém se distancia ao máximo da possibilidade de ser escravo seja do que for, inclusive, e esta seria a máxima escravidão, de si mesmo,⁶⁰ de um modo particular das *tirantias* da alma. Desloca-se, pois, de Platão a característica fundamental da *eleuthería*: aquela segundo a qual filosoficamente não cabe, de modo restrito, concebê-la como uma condição emergente do pertencimento a uma comunidade, casta ou linhagem.⁶¹ Dá-se que o cidadão gerava cidadão, cujos filhos eram considerados livres, isto é, “aptos”, em tese, para o exercício da cidadania e para a administração da justiça: *em tese*, porque o pai cidadão passava ao filho apenas a condição de “liberdade”, mas não propriamente a *capacitação*, que cabia a custo ser buscada. Foi, pois, por requisição do *filosófico* (que não coincidia exatamente com requisições da cultura ancestral e cotidiana), que se pôs em questão a *eleuthería* constituída em mero atributo emergente de um grupo, e que a concebeu como capacidade (postura) subjetiva de quem (e aqui não se exclui o assalariado, tampouco o estrangeiro ou até mesmo o escravo, ao qual, por princípio, não era vedada a instrução⁶²) se dispunha a requisitar ou a dar para si mesmo a *liberdade*.

a afamada expressão “*kreíttoautou*”, com a qual vem habitualmente expresso o conceito de “senhor de si mesmo”, que, entretanto, agregaria mais sentido à sua significação originária caso o concebêssemos por o que é “preferível (melhor) para si”, no sentido de uma opção por si mesmo em favor de si mesmo; cf. sobretudo os livros VIII e IX.

⁶⁰ PLATÃO. *Mênon*, 86 d; *Fedro*, 256 b.

⁶¹ BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2 vols., Paris: Minuit, 1969.

⁶² Foi da *função* do escravo que adveio o conceito do *paidagogós*, que tem por raiz o substantivo *país* (*filho, criança*), somado ao verbo *paidéuo*, que, em sentido literal, significa *estar junto com uma criança...* O *paidagogós*, em geral, era quase sempre um escravo encarregado de conduzir a criança <o *paidós*> à Escola. A sua função consistia em ajudá-la a levar o pesado material escolar da época, e, sobretudo, protegê-la dos perigos físicos e morais a que poderia submeter-se andando sozinha pelas ruas. Essa função de guarda e de segurança, atribuída ao escravo, recebeu, no Império Romano, o título de *paedagogorum custodia*, e passou a designar, além dos cuidados do escravo, a ação educadora dos mestres e dos parentes...

Foi, pois, com o desenvolvimento da reflexão filosófica que a condição de *eleútheros* deixou de ser (sem, evidentemente, excluir) mero pertencimento a um grupo ou linhagem, a ponto de a *eleuthería* vir a se constituir numa verdadeira conquista do homem grego. Todos os membros da *pólistinham*, como já visto, o seu *status* de liberdade concedido pela lei; entretanto, os filósofos logo se deram conta de que na liberdade derivada da lei, é a lei e não a liberdade cívica o maior valor: a lei tem antecedência porque é dela que deriva a liberdade cívica. Visto, ainda, que a liberdade derivada da lei decorre de um certo tipo de força e de interesse cívico vinculado ao sistema ou regime dentro do qual a lei é concebida, segue-se, então, que o *regime* antecede a lei, e, a lei, a liberdade... Eis aí uma razão a mais no sentido de que a liberdade, a condição de *eleútheros* haveria de ser forçosamente uma conquista, visto que de modo algum se constitui em dádiva externa.

No que concerne à educação, e não só à filosófica, inerente à qual os filósofos fizeram consistir a educação do *arbitrio*, foi Aristóteles, pautado em seu mestre (Platão), quem definitivamente propôs que a educação haveria de ser *livre*. A proposta aristotélica (isto, aliás, se aplica inclusive a Platão) promoveu bem menos eco em seu tempo que na posteridade. A sua proposta, entretanto, se impôs como efetivamente inovadora, na medida em que, sob o conceito da *eleuthería*, admitiu conjugadamente duas coisas: uma (e ao modo da proposição pitagórica), que a educação não se restringisse apenas ao útil, que não visasse apenas a um saber técnico, ao universo das ocupações; outra, que a própria educação se constituísse em uma *ocupação* e que se direcionasse, primordialmente, em vista dela mesma e não de outras coisas (que viriam secundariamente).

Os termos da proposta aristotélica, tal como constam na *Política*, foram concebidos (e isto sem se dirigir a uma *pólis* específica), ao modo de uma requisição perante o poder público de seu tempo. Eis os termos da proposta: “existe uma outra educação a ser ministrada aos filhos e que não se restringe ao útil ou necessário, que, inclusive, pode ser, num só tempo, *livre* (*eleuthería*, no sentido de *descompromissada*, independente

quanto a requisições práticas ou úteis) e *bela*, isto é, pertencente à esfera do *kalós*”.⁶³ E Aristóteles disse mais: que “a busca apenas por utilidade de modo algum se harmoniza com as almas nobres e, tampouco, com os livres <*toísmegalopsýchoiskaitoíseleutheríois*>”.⁶⁴ Não há aqui, no conceito de *livres* ou *liberais* (*eleutheríois*) uma definição explícita do termo, como, por exemplo, na *Ética* a *Nicômaco*, em que, por *liberal*, Aristóteles concebe o homem capaz de exercitar a *moderação*, a *mesótes*, a ponto de alçar-se em virtude (na *areté*) em relação à riqueza que possui, de modo a valer-se dela (que, aliás, é útil) da melhor maneira <árista> possível.⁶⁵ Na referência acima, Aristóteles apenas (mas, por si só, é bastante ilustrativo) realçou duas coisas: de um lado, ele pôs os que denomina de *eleutheríois* no mesmo plano dos que também denominou de *almas nobres*<*megalopsýchois*>, isto é, dotados de *magnanimidade*, condição, aliás, que pode em si deter tanto a magnificência, ou elevação do caráter,⁶⁶ quanto a arrogância; de outro, afirmou explicitamente que os *eleutheríois* não se *harmonizam* com a busca apenas da utilidade.

O *eleútheros* ao qual Aristóteles se refere na *Ética* a *Nicômaco* é, por suposto, o mesmo da *Política*, com uma diferença: o da *Ética* é aquele que é virtuoso relacionado à riqueza que possui, de modo que sabe não só bem administrá-la (quer no gasto quer na doação) como também aplicá-la (usá-la) satisfatoriamente; o da *Política* é aquele que (igualmente dotado de riqueza) no conforto de sua riqueza (em dependência da qual pode viabilizar o ócio e o lazer) sai em busca da posse do saber, ou seja, transforma o valor (a *virtude*) da riqueza em outro valor ou riqueza, a do saber. Nesse caso, ele faz da posse da *riqueza*, enquanto *virtude*, o melhor uso possível, a ponto deste *uso* se constituir numa generosidade quer em favor de si mesmo, em termos de elevação humana, quer em favor dos demais – afinal, um homem sábio é mais valioso para os da comunidade

⁶³ *Política*, VIII (V), 3, 1338 a 30 – 32. Os parênteses foram acrescentados.

⁶⁴ *Política*, VIII (V), 3, 1338 b 2 – 4.

⁶⁵ *Ética* a *Nicômaco*, IV, 3, 1119 b 23 – 1120 a 7.

⁶⁶ *Ética* a *Nicômaco*, IV, 3, 1.123b 26.

da *pólis* que um ignorante. Daí que, em ambos os casos, o *eleútheros* é concebido (*medido*) em termos do valor (da “riqueza”, isto é, do dinheiro) que possui,⁶⁷ e com o qual pode “comprar”, adquirir, outras riquezas ou valores. Quem vive de lastimável pobreza, no tocante à aquisição ou posse de certos *valores* que só o dinheiro pode viabilizar, vive na deficiência, e só há um meio de fazer com que essa mesma pobreza se alce em valores: que o Estado tome uma iniciativa em favor deles. A costumeira partilha da riqueza do rico perante o pobre, por mais generosa que seja, mesmo na intenção de quem dá e de quem recebe, é sempre uma forma, mesmo que aparentemente limpa, de danosa opressão!

De qualquer modo, e na medida em que o *eleútheros* é aquele cuja *liberdade* (como visto igualmente no *De oratore* de Cícero) deriva da riqueza, então é também dessa mesma riqueza que desponta a condição do ócio, que, por si só, é um bem aprazível, nobre, apreciável e proveitoso e, como tal, belo. O ócio, de que fala Aristóteles, por estar calçado na riqueza, é fruto da independência de vínculos quanto a uma ocupação, mas também é a possibilidade, não de apenas *nada fazer*, e sim de se disponibilizar (de se abrir) para fazer algo valioso, a ponto de o ócio, que, por si só, é um valor, viabilizar outros valores. Foi, enfim, nestes termos que Aristóteles pensou a *eleuthería* da *pólis* sob o conceito de uma *educação liberal* <*paideíaseleuthéron*> e sob um *télos* bem preciso: atender particularmente os jovens, os filhos dos ricos atenienses que tinham tempo suficiente para “nada fazer”, levando-os a fazer alguma coisa produtiva e útil, independentemente da *utilidade* imediata da ocupação requerida. Aristóteles supunha, de modo mais amplo, atingir também os açodados pelos ofícios, com um objetivo específico (e que não é distinto do suposto por seu Platão): levar a *pólis*, por inteira, a se ocupar, para além dos ofícios e da destinação da vida cidadã, com a qualificação e destinação do humano. Como dito, foi de fato para os jovens que ele primordialmente se dirigiu, e para eles fez um apelo público em favor de uma nova escolaridade, nestes termos:

⁶⁷ Ética a *Nicômaco*, IV, 3, 1.123b-1125a.

Parece bastante evidente (diz ele) a necessidade de cultivarmos uma educação em que o ensinar e o aprender visem o passatempo no ócio (*têidiagogêischolên*), e que tal aprendizado, bem como as disciplinas que ele comporta, sejam úteis em si mesmas, do mesmo modo como o necessário e o útil são ensinados e requeridos em função das *ocupações*<*ascholían*>. ⁶⁸

A *diagogé*, à qual Aristóteles faz aqui referência, significa literalmente *passatempo*, *lazer*, cuja “atividade” primordial (em vista de seu preenchimento) se restringe quase sempre a um divertimento como forma de distração e de absorção. Visto se constituir inevitavelmente o passatempo em *atividade*, por que, então, não aproveitar tal atividade em favor de um modo mais eficiente de se conduzir no ócio (na *scholê*)? Daí, conseqüentemente, a proposição no sentido de converter a folga (o repouso) em *escolaridade*, ou seja, converter a *eleuthérios diagogé*, a *desobrigação no lazer* (que, entretanto, se impõe como uma obrigação de fazer algo para preencher o lazer) em *eleuthériospaideía*, em “*desobrigação*” *educadora* (uma educação promovida como um lazer, como uma diversão) ou ainda em *eleuthérioepistéme*, em “*desocupação*” intelectual ou *cognitiva*.

Fica visto, pois, que a *diagogé* referida por Aristóteles combina com a *scholê* (com a folga, repouso, desocupação) na medida em que ambas dizem respeito a um tipo de *atividade* que tem por necessidade e interesse atender a si própria, a ponto de ela mesma vir a ser a *ocupação*, a *ascholía*, requerida. Daí porque tal ocupação ou atividade, ou seja, a *diagogé* como *ascholía*, não teria outro fim senão ela mesma, na medida em que se destinaria em favor da própria realização ou da efetivação de si mesma. A proposta, enfim, de Aristóteles em seu tempo, e não sem vínculos com o que propuseram, nas *Leis* e na *República*, Sócrates e Platão, e que, por sua vez, remonta a Pitágoras, consistiu em criar no interior da *pólis* escolas, ou melhor, promover nas escolas existentes a *scholê*, ou

⁶⁸ *Política*, VIII (V), 3, 1338 a 9 – 13.

seja, um ambiente em que a leitura, a investigação e o estudo não tivessem outra finalidade senão esta: a da *eleuthería*, a da desocupação, a fim de se cultivar o saber pelo saber e não só em vista de alguma utilidade.

Foi o que se intensificou na posteridade, em particular entre os latinos, que, a partir do termo *scholē* (ócio, vagar, folga, tempo livre⁶⁹) derivaram e substantivaram o que denominamos de *escola*: um lugar reservado para o repouso e o sossego, em favor da concentração da mente em vista do estudo. De um lado, pois, a *scholē* veio a se constituir num bem, numa virtude, ao modo da *felicidade* que é fruída em si própria como um fim;⁷⁰ de outro, a *scholē* passou a requisitar pelo cultivo de virtudes práticas, tais como a disciplina, a dedicação, a persistência, e, antes de um *nada fazer*, redundou numa aplicação e cultivo laboral (produtivo) da mente em vista da investigação e do estudo. Mas não só em sentido prático, como também teórico, ou meramente abstrato.

Ocorria que a educação praticada no cotidiano da *pólis* grega era essencialmente técnica, e não abstrata. Os gregos (isto podemos observar desde os filósofos da aurora do filosofar) priorizavam bem mais a aquisição de valores tradicionais e os fundamentos para o exercício dos ofícios e da cidadania que o exercício propriamente dito da inteligência; também valorizavam bem mais a educação em referência ao bem-estar do corpo que da mente. A filosofia, desde Pitágoras e Heráclito, tendeu, não propriamente a mudar (ao modo de uma rejeição) esta prioridade, antes, se ocupou apenas em ampliá-la. Foi, aliás, nesta direção que se colocaram Platão e Aristóteles, e isto ao modo de quem se dispunha a implementar qualificação e mudança ao prioritário estabelecido. Mesmo que os filósofos, caso específico de Platão e Aristóteles, concordassem que a educação deveria se pautar nos valores tradicionais, e igualmente priorizar a educação em vista da saúde do corpo, entretanto, fomentam o ideal, sob imperativo filosófico, de qualificação de uma inteligência ativa

⁶⁹ *Política*. VII (IV), 15, 1334 a 23.

⁷⁰ *Política*. VIII (V), 15, 1338 a 5.

e de uma mente tão saudável quanto o corpo. Será, pois, nesta direção da mente saudável – no sentido de dotada de tranquilidade, serenidade e paz – que os estoicos, e, sobretudo, os epicureus se colocarão.

Houve uma tendência, isto por volta do ano 300 a. C., movida a partir de Zenão (o estoico) e de Epicuro, no sentido de restringir a Filosofia na busca do bem-estar humano, mas não nos mesmos termos tal como a tradição pitagórica havia implementado na lide do filosofar. Se voltarmos para o percurso histórico da Filosofia, essa tendência é antiga: ela remonta a Pitágoras que requisitava o silêncio, como condição facilitadora de ataraxia, isto é, de tranquilidade e repouso da alma. “Era fazendo silêncio e permanecendo imóveis (relata Jâmblico), que os pitagóricos procuravam encontrar repouso para a alma <têsdianoías>”.⁷¹ Naquele contexto, por “repouso – *hesuchía*”, cabe entender uma tranquilidade ou calma requerida para o exercício reflexivo do pensar <diánoia>; além disso, por *repouso* entende-se também uma condição de ociosidade, de retiro e de silêncio feito uma solidão própria de quem se ocupa com o projeto reflexivo, que, por sua vez, comporta (se constitui em) um real exercício de memória. Quem se ocupa com a atividade da ciência inevitavelmente carece de todas essas condições e também do constante trazer à memória o que, em sua mente, calma e silenciosamente vai organizando em vista do *kósmos* (do *arranjo*) das explicações teóricas. Daí que a ataraxia dos pitagóricos se impunha, sim, como prática de um estilo de vida, porém, particularmente concentrado na atividade própria do pensar e da reflexão calma e atenciosa requerida ao *fazer* da ciência.

Houve, então, como visto, uma mudança, porém, com um enfoque e sob termos distintos, quer dizer: enquanto Pitágoras propunha a ataraxia em vista da reflexão teórica, Zenão e Epicuro levaram a ataraxia (a tranquilidade e a paz na alma) para o viver, em relação ao qual requeriam purificação e limpeza dos medos e temores promovidos pelos mitos tradicionais. Daí que os interesses prevalentes tanto

⁷¹ DK 58 D 6.

dos estoicos quanto dos epicureus não se concentravam, ao modo dos pitagóricos, em fazer frutificar a reflexão teórica, tampouco o cálculo matemático, e sim em purificar e curar a alma, sobretudo, a dos simples, ou seja, daqueles que se alimentavam apenas dos princípios correntes no cotidiano da cultura. Foi, pois, nessa direção que os estoicos, e, de um modo ainda mais específico, os epicureus fizeram convergir o empenho em favor da ciência e da reflexão teórica; no que, aliás, e, nisto consiste a particularidade dos epicureus, romperam com o conceito pitagórico de *ciência desinteressada*, por sobre o qual propuseram um saber teórico⁷² que redundasse em favor do bem-estar e do conforto do viver humano. A maior preocupação, enfim, dos pitagóricos era epistêmica, enquanto que a dos estoicos e dos epicureus veio a ser prioritariamente vivencial!

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation. Edited by J. Barnes. Princeton University Press Editora, 1984.

_____. *Metafísica*. Edição e tradução de Valentín García Yebra. Madrid: Gredos, 1982.

_____. *Política*. Edição bilingue. Trad. de António C. Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BENVENISTE, Émile. *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. 2 vols. Paris: Minuit, 1969.

CHANTRAINE, Pierre. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque: histoire de mots*. Paris: Klincksieck, t. 1, 1968; t. 2, 1970.

⁷² Nos termos de uma Canônica, de uma Física e de uma Ética, ao modo como tratamos no livro *Epicuro e as bases do epicurismo*, São Paulo: Paulus, 2013.

CÍCERO. *De Officiis/Les Devoirs*. Édition et traduction par Maurice Testard. Paris: Les Belles Lettres, 1965.

_____. *De Oratore*. Edited by Kazimierz F. Kumaniecki. Bibliotheca Teubneriana. Leipzig, Germany: Teubner, 1969.

CLÉMENT D'ALEXANDRIE. *Les Stromates*. I – V. Traduction Pierre Voulet. Paris: Le Cerf, 1981. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/eglise/clementalexandrie/table.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

DIELS, Herman; KRANZ, Walther. *Die Fragmente der Vorsokratiker*. 18. ed., Unveränderter Nachdruck der 6. Auflage 1951 Zürich-Hildesheim, Weidmann, 1989.

ÉSQUINES. *Discours*. Texte établi et traduit par Guy de Budé et Victor Martin. T. I, *Contre Timarque – Sur l'Ambassade infidèle*. 5. ed. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

HERÓDOTO. *Histoires*, texte établi et traduit par Philippe Ernest LeGrand. Paris: Les Belles Lettres, 1966 – 1973.

_____. *História*. Tradução de Mario da Gama Cury. Brasília: UnB, 1985. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/historiens/herodote/index.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990.

PLATÃO. *República*. Trad. di Franco Sartori. Contesto a fronte. Bari: Laterza, 1997.

_____. *Mênon*. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Lois*. Texte établi et traduit par Édouard des Places. Paris: Les Belles Lettres, 1992.

_____. *Phédon*. Trad. par M. Dixsaut. Paris: Flammarion, 1991.

_____. *Phèdre*. Texte établi et traduit par Léon Robin. Paris: Les Belles Lettres, 1970.

PLATÃO. *Diálogos*: Apologia de Sócrates, Critão, Laquete, Cármides, Lísida, Eutífrone, Protágoras, Górgias. Tradução de Carlos Alberto Nunes, São Paulo: Melhoramentos, 1970. Disponível em: <<http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/loisindex.htm>>. Acesso 28 abr. 2015.

PLUTARCO. *Obras Morales y de Costumbres (Moralia). Sobre la educación de los hijos*. Tradução de Concepción Morales Otal y José García López. Madrid: Gredos, 2. ed., 1992. Disponível em: <<http://remacle.org>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

XENOFONTE. *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apolo-gía de Sócrates*. Tradução de Juan Zaragoza. Madrid: Gredos, 1993. Disponível em: <<http://remacle.org>>. Acesso em: 28 abr. 2105.

Data de registro: 28/10/2015

Data de aceite: 17/11/2015

Condições lógico-históricas do conhecimento e formação: contribuições da epistemologia dialética

*Simone Alexandre Martins Corbiniano**

Resumo: Uma das questões fundamentais da epistemologia dialética é o reconhecimento do caráter histórico da atividade objetiva humana, tanto quanto, de sua elaboração lógica. A historicidade remete à premissa de que a realidade, enquanto objeto a ser conhecido, é *atividade humana sensível, é práxis* mediada pelo trabalho. Nesse sentido, a capacidade lógica do pensamento mantém correspondência indispensável com a categoria histórica, que consiste na realidade objetiva do homem e suas condições materiais de existência. As possibilidades da categoria lógica ocorrem no campo em que o pensamento apanha o desenvolvimento histórico, ultrapassando o senso comum, e se subtraindo às especulações abstratas. Na sociedade capitalista, sobretudo a partir da racionalidade taylorista e fordista, distancia-se a formação do pensamento crítico, político e autônomo, fragilizando as condições lógicas ou teóricas da formação. Trata-se o trabalho de um prelúdio às condições de elaboração da realidade histórica e do pensamento, apesar da racionalização a que o capitalismo a submete.

Palavras-chave: Historicidade. Pensamento. *Práxis*. Capitalismo. Formação.

Logical-historical conditions of knowledge and formation: the contributions of dialectical epistemology

Abstract: One of the fundamental questions underlying dialectical epistemology is the recognition of the historical character of objective human activity and its logical development. Historicity points to the premise that reality, as an object to be known, is *sensitive human activity*; it is praxis mediated through

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG. *E-mail:* simone@antaresbr.com

work. In this sense, the logical capacity of thought maintains an indispensable correspondence with the historical category, which is people's objective reality and their material conditions of existence. The possibilities of the logical category occur in the field where thought meets historical development, stretching beyond common sense, and escaping abstract speculations. In capitalist society, especially from the Taylor and Ford rationality onwards, formation has distanced itself from critical, political and autonomous thought, thereby weakening the logical or theoretical conditions of formation. This study is a prelude to the drafting conditions of historical reality and thought, despite the rationalization to which it is submitted by capitalism.

Keywords: Historicity. Thought. Practice. Capitalism. Formation.

Conditions logico-historiques de la connaissance et de la formation: contributions de l'épistémologie dialectique

Résumé: Une des questions fondamentales de l'épistémologie dialectique est celle de la reconnaissance du caractère historique de l'activité objective humaine et de son élaboration logique. L'historicité renvoie à l'hypothèse selon laquelle la réalité en tant qu'objet à être connu est activité humaine sensible, est praxis par l'intermédiaire du travail. Dans ce sens, la capacité logique de la pensée correspond nécessairement à la catégorie historique, qui consiste en la réalité objective de l'homme et de ses conditions matérielles d'existence. Les possibilités de la catégorie logique se produisent dans le domaine dans lequel la pensée saisit le développement historique, dépassant le sens commun et se soustrayant aux spéculations abstraites. Dans la société capitaliste, surtout à partir de la rationalité tayloriste et fordiste, la formation s'éloigne de la pensée critique, politique et autonome, et fragilise par cela les conditions logiques ou théoriques de formation. Ce travail est un prélude aux conditions d'élaboration de la réalité historique et de la pensée, malgré la rationalisation à laquelle les soumet le capitalisme.

Mots-clés: Historicité. Pensée. Praxis. Capitalisme. Formation.

Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido.

Antonio Gramsci

Historicidade, elaboração da consciência e atividade lógica do homem

Segundo a premissa primeira de Marx e Engels em *A ideologia alemã*, “toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX; ENGELS, 1984, p. 14), segue-se então a pergunta: o que torna o homem um Ser racional que exprime certo modo de vida? Os autores afirmam:

podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (...) Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também o *como* produzem (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

A história do homem começa para Marx e Engels (1984), a partir do momento em que ele exerce sua vontade sobre a natureza, por meio do trabalho. Nessa relação com o trabalho, o sujeito se objetiva e constrói historicamente sua humanidade, este fato se reproduz a cada momento, embora o homem aporte sempre em uma realidade já constituída por outros homens (MARX; ENGELS, 1984), pois a consciência se exterioriza no nível das outras consciências. Pode-se compreender ainda que a realidade, como objeto a ser compreendido, é *atividade humana sensível*, é *práxis* mediada pelo trabalho. Nesse sentido, a categoria lógica, enquanto elaboração pensada da realidade, mantém correspondência indispensável com a própria realidade

histórica, que é a atividade objetiva do homem e suas condições materiais de existência.

Para afirmar suas teses, Marx e Engels (1984) opõem-se, especialmente, ao pensamento de Feuerbach, cujo pretensão materialismo alega ser o homem um objeto sensível, mas, em verdade, não o concebe como atividade sensível, pois chega aos enunciados se distanciando da apreensão do homem em sua conexão social concreta. Feuerbach permanece na abstração segundo o entendimento de Marx e Engels (1984), visto que ele não garante a compreensão da construção social com base na atividade sensível viva dos homens, mediada pelo trabalho.

De acordo com Marx e Engels (1984), ao desenvolver a sua produção e o seu intercâmbio material, o homem transforma a sua realidade e muda, no mesmo ato, o seu pensamento. Invertendo o idealismo hegeliano, os autores reforçam que “não é a consciência que determina a vida é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1984, p. 23), à vista disso, o trabalho como categoria marxiana fundamental, tem valor explicativo de base acerca da realidade histórica. Todavia, a categoria trabalho, compreendida como *trabalho em geral* (MARX, 1974), é ainda para o autor uma abstração que tem pouco sentido explicativo da realidade. É o trabalho determinado por certo modo de vida e de produção humana que estabelece o sentido para pensar o homem e sua realidade em Marx. Situado no terreno da sociedade, de algum modo,

o objeto do trabalho é pois a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este não se repete de uma maneira unicamente intelectual, como acontece na consciência, mas ativamente, realmente e ele então se contempla dentro do mundo que ele criou. Logo, enquanto o trabalho alienado extorpe do homem o objeto de sua produção, ele lhe rouba sua *vida genérica*, sua verdadeira objetividade genérica e transforma a vantagem que tem o homem sobre o animal na desvantagem de ser roubado por seu corpo não orgânico, a natureza. Do mesmo modo, degradando ao nível de instrumento a atividade própria, a livre atividade, o trabalho alienado faz da vida genérica do homem o

instrumento de sua existência física. A consciência que tem o homem de seu gênero transforma-se, então, de tal maneira, com a alienação, que a vida genérica torna-se para ele um meio (MARX, 1989, p. 158).

No sistema capitalista, contudo, o trabalho historicamente determinado esconde sob um dissimulado aspecto de realização da força humana, o fenômeno do trabalho alienado, cujos princípios fragmentadores da consciência internalizam no sujeito o sentimento de exterioridade da sua própria ação, de expropriação da sua força produtiva, e de esvaziamento da sua inteligência criadora. Por conseguinte, Marx (1989) esclarece que, do interior da relação homem e trabalho alienado, cria-se o movimento de forças contrárias no qual, quanto mais o homem produz, menos valor ele agrega a si próprio: “Quanto menos és, quanto menos exteriorizas tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida alienada e tanto mais armazenas da tua essência alienada” (MARX, 1974, p. 24).

Para Marx (1989), são várias as determinações que estabelecem certo sistema de alienação, além da propriedade privada, há ainda a divisão do trabalho, a conversão das relações sociais e de produção em mercadoria, a valorização do sistema do dinheiro, dentre outros que corroboram para a afirmação dessa forma social do trabalho. O trabalho alienado altera de modo cabal a elaboração histórica da consciência, privando o sujeito, em alguma medida, de sua condição de ser integral, livre e pensante.

O ser integral do homem, na amplitude constitutiva de sua vida psicofísica e de sua objetivação é compreendido por Marx (1989) como o *ser genérico* do homem, cuja consciência é capaz de determinar-se “perante a si próprio como espécie presente, viva, como ser universal, e portanto livre” (MARX, 1989, p. 165). Dessa forma, o homem na condição de ser genérico contrapõe-se ao homem da ordem do trabalho alienado, este último, exposto à condição de estranhamento de si mesmo como indivíduo e espécie, por fim, vê-se reduzido em sua humanidade e limitado em sua autonomia, é tolhido em sua própria capacidade de pensar e agir enquanto consciência histórica.

Conceber a alienação como uma forma moderna do trabalho, ou ainda, como uma forma capitalista de elaboração da consciência, consiste em distinguir que o homem não se reconhece no produto de seu trabalho. Na relação de estranheza entre consciência e trabalho, o sujeito tem noções fragmentadas acerca do objeto que produz, não o compreende senão como um meio para sobreviver. Em consequência, o trabalho enquanto elaboração da consciência esvazia-se de sentido para o homem, desde esse ponto, reconhece-se uma fragmentação entre a atividade do trabalho e o pensamento, uma fragmentação que não é ontológica, mas sim dada pela forma social do trabalho. Nesse sentido, a consciência alienada está para o capital, como o trabalho está para a consciência. O poeta português Fernando Pessoa (1969, p. 73-74) expressa de algum modo o alcance da cultura do capital:

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

Nesse universo de divisão psíquica e de estranhamento de si em que o sujeito não reconhece sua humanidade nem mesmo nos produtos do seu trabalho, torna-se difícil afirmar que o homem determina seu trabalho, via de regra, é paradoxalmente definido e tutelado por este; tal encaminhamento exprime uma inversão na qual a elaboração da atividade lógica do homem deixa de ser um fim em si mesmo, transmutando-se em meio ordinário para os fins do capital. É nesse sentido que Marx (1974) explicita, acerca da permanente construção da sociedade, que

o homem retorna à caverna, etc., mas de uma forma alienada, hostil.
O selvagem em sua caverna – este elemento natural que se oferece

espontaneamente para o seu gozo e proteção – não se sente estranho, ou, melhor dito, se sente tão à vontade como um peixe na água. Mas o quarto de porão do pobre é uma habitação hostil, que “retém uma potência estranha, que só se entrega a ele quando ele entregar a ela seu suor e seu sangue”, habitação que ele não pode considerar como lar – onde, finalmente, pudesse dizer: aqui estou em casa – onde ele se encontra muito mais em uma casa estranha, na casa de outro que o espreita diariamente e que o expulsa se não pagar o aluguel. Igualmente, do ponto de vista da qualidade, vê sua casa como o posto à habitação humana situada no além, no céu da riqueza (MARX, 1974, p. 28).

O autor desmistifica as determinações que convertem o homem concreto, em um meio inócuo a serviço dos fins da propriedade e do capital, desvela a destinação que embrutece as disposições humanas essenciais, sobretudo, as da razão, da ética e do conhecimento. Desse ponto de vista, a questão do conhecimento não pode ser compreendida senão com base nas contradições da vida material e dos conflitos existentes nas relações de produção. Para Marx (1974), não há uma discussão abstrata relativa ao modo de produção da vida social, sua epistemologia está referida às condições concretas da sociedade capitalista como a mais desenvolvida e antagonica forma social do trabalho. Ultrapassando os limites do seu tempo, o pensamento de Marx se constitui em uma *práxis* compreensiva da realidade, remete aos deslocamentos concretos da consciência histórica, cuja manifestação presente tem relação orgânica com as marcas sociais, culturais e racionais da realidade objetiva .

Marx e Engels são materialistas justamente porque se afirmam sobre as bases da categoria histórica, com base na qual não cabe “explicar a práxis a partir da ideia, mas explicar as formas ideológicas a partir da práxis material” (MARX; ENGELS, 1984, p. 58). Tributário do pensamento marxiano, Antonio Gramsci (1999; 2000; 2001) reafirma tais compreensões da realidade, suas determinações e sua forma materialista, por conseguinte, postula que toda realidade, mesmo a aparentemente mais natural é, em verdade, histórica. Para o autor italiano, o pensamento não

é inato, mas é fruto de uma conquista social, precisa trilhar caminhos formativos que ultrapassem o senso comum, tanto quanto se subtrair as especulações abstratas e a erudição.

Racionalização e fragmentação da atividade objetiva

A problemática da articulação entre pensamento e ação na atividade objetiva humana torna-se especialmente importante quando se deseja afirmar uma visão de mundo e de formação que seja provocadora, capaz, por sua vez, de ascender a reflexão dos processos históricos. Gramsci (1999) contesta pensamentos conservadores que se tornaram referências importantes no contexto da República italiana como os de Antonio Labriola e Gentile, que concebem a educação e o conhecimento de modo anacrônico, justamente por sustentar uma “renúncia tendenciosa a educar o povo” (GRAMSCI, 1999, p. 86).

Especialmente após a implantação do modelo industrial fordista, tornou-se difícil avançar na problemática da formação humana no contexto da racionalização, da mecanização do trabalho, sem tocar nos desdobramentos e perdas que esses processos geraram na elaboração da vida e da subjetividade das pessoas, tanto quanto, na reflexão da história. O novo tipo de esforço psíquico afirmado pelo padrão taylorista e fordista distancia-se, sobremaneira, do pensamento crítico, da autonomia, da política, assim como se aproxima do fazer, da habilidade e de um tipo de democratização que nega a formação humanista e dialética.

A problemática passa também pelas consequências da fragmentação entre o planejamento da produção e sua execução, condição esta, a que o capitalismo obrigou os processos do trabalho. Tal fragmentação foi verticalizada com o modelo produtivo fordista, tornando-se cada vez mais legítima, especialmente na dimensão da formação profissional, revelando, com isso, a atualidade inegável da obra de Gramsci, assim como as contradições clássicas desse processo ligadas à questão de que,

do ponto de vista ontológico, pensar e fazer são duas ações diferentes que, contudo, compõem um só processo dialético.

Em *Americanismo e fordismo*, Gramsci (2001) discute “a separação que o taylorismo determinaria entre o trabalhador manual e o ‘conteúdo humano’ do trabalho” (GRAMSCI, 2001, p. 271). O autor encaminha a discussão apresentando os problemas da racionalização e da exigência de um novo tipo de esforço físico e psíquico dos trabalhadores nos Estados Unidos da América (EUA), essa nação, por sua vez, tornou-se o modelo econômico mais avançado sob os auspícios da indústria fordista e das suas condições históricas socioculturais próprias. Desde o período anterior à Primeira Guerra Mundial, o EUA “já era uma grande economia industrial, o grande pioneiro, modelo e força propulsora da produção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo” (HOBSBAWN, 1995, p. 24).

Levando em consideração a reforma intelectual e moral geradas pelos movimentos econômicos do capitalismo, Gramsci (2001) explicita que o EUA com seu papel inexorável na acelerada racionalização da produção e do acúmulo de capital, assumiu a dianteira como modelo de Estado liberal; posição que decorreu de suas características históricas ligadas à uma *vocação laboriosa*, presente também nas classes dirigentes, e ainda por sua capacidade de racionalizar a cultura e a moral na direção de um novo tipo de trabalhador e de sociedade, comprometidos em alto grau com o desenvolvimento industrial fordista.

Todavia, Gramsci (2001) faz objeção quanto à compreensão de que o modelo americano tenha sido o principal fator de impulsão das nações europeias do início do século XX ao mudarem seus paradigmas e suas estruturas econômicas laborais e culturais extremamente conservadoras. Para o autor, a experiência norte-americana fordista não é senão a propedêutica de um movimento ligado à própria forma do trabalho e das relações de produção no desenvolvimento do sistema do capital. O desenvolvimento industrial na Europa levaria inexoravelmente as suas próprias estruturas políticas e culturais tradicionais a ruírem, em virtude das novas tendências do modelo de produção do tipo fordista.

Estavam em questão novas necessidades que implicam a racionalização vertical do trabalho e da subjetividade humana à medida que buscam direcionar toda a energia psicofísica dos homens na atividade produtiva. Esse encaminhamento tornou-se viável no caso norte-americano, segundo Gramsci (2000), graças à condição histórica preliminar dessa nação, que combinou “habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção” (GRAMSCI, 2000, p. 247). Assim, a moralidade e a visão de mundo fordista não adentrou simplesmente, de modo exterior e mecânico, a racionalidade da sociedade norte-americana. Como lembra Gramsci (2001), essa mudança foi fundada em um tipo de inteligência que se orientaria segundo a experiência, ou, segundo uma positividade e subjetividade próprias da civilização técnica, essa consciência foi paulatinamente elaborada desde o moderno *homo faber* e sua disposição para a atividade laboral.

Segundo Gramsci (2001), a construção da subjetividade instituída nos moldes do americanismo não prescindiu de uma disciplina psicofísica da ordem da produção para adequar os sujeitos, da clássica ordem do trabalho profissional qualificado, para um tipo mais avançado de homem tecnológico e adaptado às novas necessidades de uma economia mais acirrada. O problema é que tal racionalização banalizou e reduziu, mais precisamente, os fundamentos da *práxis* ligados ao pensamento. O cérebro do operário tornou-se cada vez mais adaptado a um tipo de esforço que se restringe à memória da atividade que ele exerce, por vezes, de modo repetitivo. Em algumas profissões, segundo Gramsci (2001), a suposta separação entre a elaboração manual e a intelectual seria mais acentuada. Nos ofícios assumidos por pessoas mais intelectualizadas, também as contradições reafirmaram-se enormes, desde a implantação do taylorismo e do tipo de racionalidade técnica por ele inaugurada. Segundo o autor,

é difícil atingir o grau mais elevado de qualificação profissional, que exige do operário que “esqueça” ou não reflita sobre o conteúdo

intelectual do texto que reproduz, para poder fixar a atenção apenas na forma caligráfica das letras, se copista; para decompor a frase em palavras “abstratas” e estas em letras-caracteres e escolher rapidamente os pedaços de chumbo nas caixas; para decompor não mais apenas as palavras singulares, mas grupos de palavras, no contexto de um discurso, agrupando-as mecanicamente em siglas estenográficas; para obter rapidez na máquina de escrever, etc. O interesse do trabalhador pelo conteúdo intelectual do texto mede-se por seus erros, ou seja, é uma deficiência profissional: sua qualificação é avaliada precisamente por seu desinteresse intelectual, isto é, por sua “mecanização” (GRAMSCI, 2001, p. 271).

Gramsci (2000) indica, no trecho citado, os detalhes da destituição do pensamento em favor da instrumentalidade. Entretanto, o desdobramento dessa adaptação não consiste para o autor, em total inapetência para a reflexão extraofício. Essa questão é depreendida na crítica às premissas tayloristas, especialmente, a que pretende considerar o operário como um *gorila amestrado*. Para Gramsci (2000), esse ideal de Taylor é absurdo e improvável, pois, para transformar o sujeito em um gorila amestrado, seria necessário mais que automatizar a atividade laboral, requereria um embate com questões antropológicas e historicamente construídas. De um do ponto de vista gramsciano, considerar o sujeito de acordo com Taylor, somente poderia ensaiar-se, negando totalmente ao homem sua condição ontológica de consciência histórica.

Gramsci (2001) rompe com toda compreensão que separa o ser ontológico da *práxis* histórica. Dito de outro modo, a inexistência do homem como gorila amestrado ocorre pela impossibilidade mesma de separação entre a atividade humana genérica constitutiva do ser pensante, da materialidade e da forma social do trabalho. Do ponto de vista dessa epistemologia dialética, trata-se de considerar, necessariamente, a constante correspondência entre a construção de uma categoria lógica, enquanto elaboração pensada da realidade, com a própria realidade histórica. A fertilidade dessa relação se atualiza tendo a historicidade das

condições objetivas de existência, como critério de verdade do objeto de conhecimento e não o procedimento lógico isolado.

Práxis e formação

Compreende-se a *práxis*, nesse sentido, como síntese da atividade histórica com a atividade do pensamento, uma síntese móvel, transitória, formativa. Relativamente aos intelectuais, Gramsci (2000, p. 53) afirma que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Por mais estreito e domesticador que se possa considerar o racionalismo técnico, ele é parte de um desenvolvimento inexorável do intelectualismo subsequente, adequado em seus valores, ao “desenvolvimento das formas reais de vida” (GRAMSCI, 2000, p. 53). Sendo assim, contraditoriamente, o novo racionalismo tornou-se parte do modo de pensar do sujeito contemporâneo.

Nas problemáticas da racionalização, é substantivo o zelo de Gramsci (2000) para manter a tensão própria da *práxis*, especialmente, ao postular a importância do que ele chamou de *esforço muscular nervoso*, essa atividade que é pensamento. A atividade produtiva é mesmo um princípio constitutivo do homem na sociedade capitalista, todavia, cabe reestabelecer a tensão do que se poderia tomar como uma premissa de fundo do pensamento gramsciano: mesmo em sua versão adaptativa e exploradora, a atividade produtiva não elimina de modo cabal as potencialidades lógicas do sujeito, sendo a ele cabível elaborar, em algum momento, sua insatisfação de classe desencadeada por “um curso de pensamentos pouco conformistas” (GRAMSCI, 2001, p. 272).

O caráter contraditório da realidade em questão se funda na relação entre capital e trabalho, entre fazer e pensar, e também, entre pensamento crítico e racionalidade técnica. A permanente correlação entre esses contrários põe em evidência os nexos que os constitui em sua materialidade histórica. Prova disso, é a exaltada preocupação do alto escalão industrial fordista com a superestrutura e com a necessidade da criação

de iniciativas educacionais, religiosas e sociais que pudessem engendrar uma determinada visão de mundo. O caminho encontrado para fazê-lo foi o da persuasão, do consenso, dos altos salários e também de um modelo de sociedade e de Estado que pudessem, sobremaneira, controlar a mente humana em direção à racionalização ideológica e produtiva.

Segundo Gramsci (2001), os fundamentos da *nova cultura*, ou de um novo modo de vida propagado sob a rubrica do americanismo, não representou uma mudança na base do sistema produtivo, pelo contrário, o modelo norte-americano não se tornou senão um equivalente mais avançado do velho industrialismo europeu. O novo paradigma de cultura e de Estado visou o desenvolvimento otimizado da superestrutura, das reações intelectuais e morais em favor de um método produtivo que, sob a bandeira da democracia e da liberdade, fez avançar extraordinariamente toda a estrutura em coerência com os interesses hegemônicos. Compreende-se, assim, o caráter presumido na lição de mobilização coletiva norte-americana, cuja história não arregimentou, na mesma medida, esforços de avanço contra-hegemônicos na reflexão a respeito dos fins do modo de vida e de racionalidade fordista.

De acordo com Gramsci (2001), as condições políticas e econômicas dos Estados Unidos da América (EUA) do início do século XX tornou-se a vanguarda para a qual tendia o modelo de sociedade e de Estado contemporâneos. Desse modelo procedeu não só uma cultura, mas também uma epistemologia afirmativa que diligenciava o definitivo rompimento com a compreensão tradicional, escolástica e abstrata do conhecimento, buscando, a seu modo, a valorização da experiência, a superação da dicotomia entre espírito e matéria, demandando, contudo, encaminhamentos liberais para esses princípios.

Dewey (2007) é uma referência indispensável nesse horizonte liberal em que a partilha mais larga possível da experiência entre os homens é importante, e não é possível senão adotando um comportamento democrático. Com vistas a esta realização, Dewey compreende que o processo social não deve restringir o sentido democrático aos limites de um regime

político, mas, antes, é preciso conceber a democracia como um modo geral de vida que se opõe às atitudes autocráticas e impositivas. A educação nesse contexto deve ser flexível no sentido de estar necessariamente vinculada às circunstâncias, pois seu objetivo “é experimental e, portanto, cresce constantemente ao ser testado na ação” (DEWEY, 2007, p. 19).

Pode-se dizer que os valores da experiência, como Dewey (2007) os define, são importantes, ainda que insuficientes para abarcar as contradições que a *práxis* requer, especialmente no que diz respeito ao objetivo da educação, porquanto a educação precisa de algum modo estar ligada à experiência, mas, não pode ser apenas um espelho legitimador da sociabilidade instituída. Dewey (2007) leva em consideração que o sujeito e as circunstâncias em que ele se insere são permanentemente modificados, o problema é que essa modificação, no modo como ele a compreende, é uma atividade em certo sentido subjetiva, alheia ao caráter histórico. Nesse aspecto, Dewey (2007) desconsidera o conflito que é inerente à própria democracia. Importa para o autor que não se tenha “uma idéia abstrata de educação” (DEWEY, 2007, p. 24), mas, a concretude que ele apresenta para esta questão se concentra na compreensão de que o fim de toda atividade, torna-se ao mesmo tempo, um meio:

Cada meio é um fim temporário até ser alcançado. Todo fim se torna um meio de dar prosseguimento à atividade assim que é atingido. O fim assinala a direção futura de uma atividade em que estamos envolvidos; o meio, a direção atual (DEWEY, 2007, p. 20).

Ora, a atividade humana nesse contexto está cerceada por um estatuto instrumental, e seu sentido somente se realiza por meio da utilidade ou da experiência. Trata-se de um modo de pensar que corrobora com o modelo fordista intensificador da atividade que faz conhecer pelo controle ou pelo fabrico de toda substância física ou psíquica, abarcando também a aquisição do hábito. Assim, o conhecimento, ainda que considerado pelo

autor americano como indissociável da prática, ganha necessariamente uma utilidade imediata.

A indissociabilidade entre o *saber* e o *fazer* aparece nas elucidações de Dewey (2007) acerca da educação como um ponto cego que, desde a Antiguidade, se exprime tão somente pela *divisão de classes*. Segundo Dewey (2007), a superação da dicotomia entre cultura e utilidade é uma importante conquista para a transformação da vida social, mas, “sua relevância está em tirar proveito dessas transformações para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos compartilhem os serviços úteis e todos aproveitem a dignidade do lazer” (DEWEY, 2007, p. 39). Tais desdobramentos são possíveis quanto mais se concilie “a educação liberal com o treinamento para a utilidade social” (DEWEY, 2007, p. 44).

O próprio Dewey critica o dualismo de Durkheim, que culmina na separação entre saber e fazer, ou ainda entre teoria e prática, nesse ponto da utilidade social, mas talvez se possa dizer que Dewey se aproxima do sociólogo francês fundador da categoria de *fato social*, se pudermos considerar que o conceito de fato social é bastante elucidativo da compreensão de que “não há oposição entre o individual e social quando as atividades da mente partem das crenças costumeiras e se esforçam por transformá-las de maneira efetiva, ganhando assim a aceitação geral” (DEWEY, 2007, p. 56). Nessa perspectiva, Dewey (2008) segue, sutilmente, o caminho da conformação social, compartilha em certa medida do viés no qual o conhecimento e a dimensão lógica da realidade se estabelecem em face à observação, ou ainda, em face à experiência no sentido da habilidade, mantendo-se, portanto, à margem das realidades históricas, econômicas, políticas e sociais implícitas nesse contexto.

No lado oposto, Gramsci (1999) não concebe o pensamento e a lógica de elucidação da realidade como capacidade técnica, ou mesmo capacidade especulativa, desligadas da historicidade e das ciências concretas particulares. Se uma das questões fundamentais da epistemologia dialética é a apreensão do caráter histórico do sujeito e do objeto do

conhecimento, é porque a materialidade histórica destes dois elementos não significa um sucessão cronológica de fatos consumados no percurso da civilização, trata-se, antes de tudo, do reconhecimento de que todos os aspectos da realidade concreta, mesmo os aparentemente naturais, são em verdade sociais e historicamente construídos.

Longe de ser inata, a fecundidade da capacidade lógica do homem, como esforço do pensamento crítico, ocorre no campo em que “revela-se a metodologia histórica” (GRAMSCI, 1999, p. 184). Está em questão o fato de que “uma filosofia da *práxis* só pode se apresentar, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” (GRAMSCI, 1999, p. 101). O caráter histórico-crítico do projeto revolucionário se realiza, ao mesmo tempo, no plano dos conceitos e no plano concreto das relações de produção da vida. Nessa articulação necessária é que se afirma a questão da cultura e da hegemonia fora do círculo de compreensão elitista, antipopular ou estritamente acadêmico.

A compreensão lógica da realidade não é um processo espontâneo nem linear, em Gramsci (1999), o homem não está dotado de uma consciência teórica *a priori*, ainda que sua própria atividade objetiva possa ser considerada como um tipo de conhecimento da realidade. Na verdade, o plano do conhecimento põe em tensão permanente, duas dimensões inseparáveis: a consciência elaborada na atividade-pensamento do sujeito que está “implícita na sua ação” (GRAMSCI, 1999, p. 103), com outra consciência acolhida acriticamente de sua cultura e valores.

Em *Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura* (1999), Gramsci põe em questão a importância da reflexão acerca da história, da filosofia e do método no qual a *práxis* tem uma importância central. Distingue-se o marxismo no contexto da obra de Gramsci como *filosofia da práxis*, não somente, para dissuadir a violência dos censores, mas, sobretudo, para destacá-lo como pensamento e visão de mundo que se constitui criticamente na sua fecundidade lógico-histórica, distinto dos desdobramentos

afirmativos e consensuais que foram inaugurados pelo Reprodutivismo. Para Gramsci (1999) é preciso superar a dicotomia que se faz da *práxis* com o senso comum, pois,

a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias”, políticas de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Na atividade objetiva há uma articulação possível com o conhecimento da realidade à medida que esta se transforma. Mas, os esforços de compreensão da realidade são construídos e determinantes na vida do grupo social,

a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias”, políticas de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p. 103).

A política é a atividade por excelência da *práxis*, por isso, ela assegura a relação entre senso comum e um modo de pensar crítico, e o faz, por meio dos intelectuais. Com efeito, os intelectuais orgânicos são justamente sujeitos da cultura capazes de elaborar uma compreensão dos meios de poder, como a política e a educação, sem reduzi-las a mero instrumento de reprodução do capital. Não se pode perder de vista que o sistema capitalista sustenta em si mesmo forças sociais contraditórias

que podem levar, em alguma medida, à sua própria superação. Pois, do ponto de vista histórico, a instrumentalidade que se possa habituar a razão também é relativa, ela não é absoluta, não pode encerrar o devir, o conhecimento e a sociedade. Eric Hobsbawm oferece argumentos interessantes dessa necessidade constante de elaboração e de superação, que é inerente à formação, não somente dos intelectuais, mas da própria racionalidade humana. Para o autor,

a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo o ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

O que se pode aprender com a epistemológica dialética é, justamente, cultivar a tensão indispensável entre os dois modos antagônicos de compreender a realidade: o cotidiano e o crítico. Cabe elevar concretamente as condições de reflexão histórica do sujeito, a formação tem contribuições a realizar quanto mais possibilite o alargamento da sua visão de mundo, afastando-se da conformação e da naturalização das contradições do modo de vida capitalista. Para Gramsci (2000), se a técnica-trabalho pode alcançar a técnica-ciência, e com ela a concepção humanista histórica da realidade, isso somente pode se constituir em oposição à realidade instituída. Na conquista de seus direitos e de sua humanidade, o homem contemporâneo a ser formado na qualidade de um sujeito crítico, ou de um sujeito da cultura, participa dos modos reais de vida e eleva-se nas possibilidades do conhecimento.

Com base, em sua cultura e formação, atribui significados sociais, políticos, estéticos, éticos e históricos a si mesmo e à sua vida coletiva, torna-se um “dirigente (especialista + político)” (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Sob esse ponto de vista, se a relação entre senso comum e pensamento crítico é indispensável para que o próprio pensamento mantenha a sua materialidade, é, portanto, por meio “deste contato que uma filosofia se torna histórica, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em vida” (GRAMSCI, 1999, p. 100), segue-se que Gramsci submete a teoria à *práxis*, tornando-a capaz de elevar-se a uma historicização concreta do pensamento e da filosofia.

A crítica da sociedade e do pensamento avança com Gramsci (1999) em um campo instituinte, mantendo o caráter dialético, não sucumbindo à banalização indiscriminada dos processos formativos, não cedendo do ponto de vista epistemológico à cientificidade, à metafísica ingênua e ao determinismo. Levando em consideração a inseparabilidade entre estrutura e superestrutura, deve-se considerar atentamente a importância da superestrutura e seu valor ideológico num plano em que o sujeito possa elaborar seu pensamento e desmistificar as contradições das forças materiais de produção da vida social. Nesse intento, Gramsci (1999) sugere a linguagem realista e histórica que favoreça o desenvolvimento orgânico da filosofia da *práxis*, até transformá-la em um preceito hegemônico da cultura.

Gradualmente amadurecida na sociedade capitalista, a racionalidade instrumental torna as pessoas cada vez mais adaptadas ao desprezo pelo pensamento. A problemática do pensamento no contexto da *práxis* abarca o reconhecimento de que as condições lógico-históricas do conhecimento são mutáveis, não constituindo verdades eternas, sendo o valor puramente instrumental da lógica da rubrica da erudição, tendo como fim, o seu próprio conteúdo abstrato. O conhecimento dialético da sociedade e da sua realidade não se sustenta pela ótica da lógica formal, assim como, não se sustenta pela formação que não prioriza a capacidade de reflexão. Isso se dá pela razão mesma de que quaisquer esquematismos genéricos anulam “o problema da vida e da ação moral, da formação da personalidade e da consciência, o

que nós costumamos chamar de historicidade do espírito, que é corolário de filosofia abstrata” (GRAMSCI, 1999, p. 181).

Permanece o desafio de conceber a questão da formação na sociedade e da educação que tendem a considerar o pensamento como um discurso exterior, à margem da atividade humana objetiva. Cabe refletir que assim como a *práxis* não se realiza fora da história, ela também não se concretiza integralmente fora dos conceitos. Por isso é importante cultivar na formação o universo da imaginação, das teorias, e do pensamento concretamente situado. Isso pede esforços bem embasados e críticos da cultura escolar e do trabalho docente. E, não prescindir da tensão entre a realidade histórica e sua compreensão lógica é uma emergência da formação atual, pois quase sempre está à espreita, como esclarece Adorno (1995), “o espírito burguês [que] reúne a autonomia e a aversão pragmatista pela teoria tão antinomicamente quanto a sociedade que o sustenta” (ADORNO, 1995, p. 204, grifo meu).

Se ação e pensamento são faces de uma mesma realidade, o distanciamento entre essas duas dimensões torna-se fragmentação do ser do homem, revela-se como esvaziamento de sua condição racional, exprime, antes de tudo, o “instrumentalismo burguês, que feticchiza os meios porque a reflexão sobre os fins se torna intolerável para o tipo de *práxis* que lhe é próprio” (ADORNO, 1995, p. 217). Triunfa, desse modo a heteronomia como um modo de vida, logo, um modo de produção da vida alienado que abdica de modo presumido das possibilidades do pensamento. Outrossim, a atividade lógico-histórica subsiste ontologicamente no homem e, dentro de condições históricas a saber, manifesta em algum momento sua materialidade lógica, estética, científica e política. Resistir às condições concretas da sociedade capitalista, por mais paradoxal que pareça, é erigir esforços de cultura e de formação humana que não afaste o que a história juntou.

Referências

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e *práxis*. In:

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 202-229.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*, São Paulo: Ática, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. *Cadernos do cárcere*. v. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 235-282.

_____. Introdução ao estudo da filosofia. In: _____. *Cadernos do cárcere*. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 81-226.

_____. Os intelectuais. O princípio educativo. In: _____. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 11-53.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos: primeiro e segundo manuscritos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos: terceiro manuscrito*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PESSOA, Fernando. *Ode triunfal*. In: _____. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969. p. 73-79.

Data de registro: 22/07/2014

Data de aceite: 14/11/2015

Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever

*Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo**

Resumo: Este trabalho traz reflexões acerca do ato de escrever, numa perspectiva de invenção contextualizada em situações de fronteira entre a vida e a morte, configurando potente exercício de si, por um grupo particular de escritores. Foram utilizadas como material cartas publicadas em livro, escritas por pessoas condenadas à morte, vítimas do nazismo; nelas, percebe-se a consciência da morte iminente e o fato comprovado. O objetivo é aprofundar estudos sobre o ato de escrever, na perspectiva de sua metamorfose e de quem escreve e/ou lê, fundada na autonarração e autointerpretação. Este artigo ancora-se em estudos da linguagem e em reflexões do ato de escrever levantados por quem escreve, que delinea-se pelos assuntos corriqueiros, linguagem singela, quase pura de intenções e um incessante desejo de ser lembrado, pondo em foco um exercício de si. Pela leitura estabeleceu-se um vínculo fronteiro e indissolúvel entre a vida, a morte e a vida, trazida pelas formas vivas da linguagem.

Palavras-chave: Linguagem. Escrita. Leitura. Experiência.

From life to death to life. The language is the bridge. Reflections about the act of writing

Abstract: This paper presents reflections on the act of writing, in its perspective of invention, contextualized in situations in the border between life and death, setting a powerful exercise about itself by a particular group of writers. It was used as material letters compiled and published in book form, written by people

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Didática no Curso de Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Livre docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *E-mail:* mrosamc@rc.unesp.br

sentenced to death, victims of nazism; on it is the perception of the awareness of imminent death and the proven fact. The objectif is go further in the studies of the act of writing, in the perspective of its metamorphosis and of who writes and/or reads, established on self narration and self interpretation. This article anchors in language studies and reflections on the act of writing raised by the writer, placed by trivial matters, simple language, almost pure intentions and an incessant desire to be remembered, focusing on an exercise of itself. By reading, it seems to set up a bond and indissoluble border between life and death and life brought by the living forms of language.

Keywords: Language. Writing. Reading. Experience.

De la vida a la muerte a la vida: el lenguaje es el puente. Reflexiones acerca del act de escribir

Resumen: Este trabajo trae reflexiones acerca del acto de escribir, en una perspectiva de invención, contextualizada en situaciones de frontera entre la vida y la muerte, configurando un potente ejercicio de sí mismo, por un grupo particular de escritores. Material: cartas publicadas en libro, escritas por personas condenadas a muerte, víctimas del nazismo; en ellas, se nota la conciencia de la muerte inminente y el hecho comprobado. Objetivo: profundizar los estudios sobre el acto de escribir, en la perspectiva de su metamorfosis y de quien escribe y/o lee, basada en la auto-narración y auto-interpretación. Análisis: se fundamenta en estudios del lenguaje en reflexiones del acto de escribir levantados por quien escribe, que se delinean por los asuntos cotidianos, lenguaje simple, casi puro de intenciones y un incesante deseo de ser recordado, poniendo en foco un ejercicio de sí mismo. Por la lectura se establece un vínculo fronterizo e indisoluble entre la vida, la muerte y la vida, traída por las formas vivas del lenguaje.

Palabras clave: Lenguaje. Escritura. Lectura. Experiencia.

Ninguno de vosotros quedará para contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar, el mundo no le creería...

Primo Levi no escribe para hacer literatura, sino para contar, para remontar la constatación de Benjamín según la cual los hombres vuelven mudos del horror, sin nada que contar. Y eso es el problema: cómo

alcanzar a contar aquello que pertenece a la intimidad más abismal de la vida inenarrable, ese oscuro temor que nos habita.
(MOREY, 2007, p. 364-365)

Este trabalho traz reflexões a respeito da linguagem escrita, em sua perspectiva de invenção, contextualizada em situações de fronteira entre a vida e a morte, configurando um potente exercício de si, por um grupo particular de escritores. O objeto material de estudo são as cartas compiladas, selecionadas e publicadas em livro de bolso (1975), escritas por pessoas condenadas à morte, vítimas do nazismo.

Este estudo é um recorte teórico da pesquisa *A aventura da escrita por pessoas em salas de EJA como objeto de formação para professores (em EJA): por entre práticas culturais, saberes e linguagens*,¹ que tem como objetivo geral aprofundar estudos sobre o ato de escrever na perspectiva de sua permanente metamorfose e de metamorfose de quem escreve e/ou lê, fundada na autonarração e autointerpretação que podem ser lidas [e interpretadas] nos diversos tipos de material escrito – diários, cartas, folhas soltas, cadernos – que vão desde a escrita literária – na forma de livros publicados – à escrita por pessoas pouco escolarizadas, por exemplo; no âmbito deste artigo, remeto-me às cartas publicadas. O que norteia para uma perspectiva de transformação, que se efetiva nas práticas da escrita, é pôr o foco no agente principal dessa transformação, que é a pessoa que escreve.

A busca de (outros) referenciais que propiciassem o aprofundamento de reflexões do ato de escrever na relação – intensa e vivida – com o sujeito, com a pessoa que escreve, me pôs em contato com estudos de autoria de Jorge Larrosa inspirando-se, particularmente, em um estudo intitulado *Narrativa, identidad y desidentificación* (LARROSA, 1996). Ao estudo inspirador fui alinhando-me pelos aportes que se norteiam

¹ O Projeto de pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq, Processo 401263/2010-0 com vigência de agosto/2010 a agosto/2012.

pela e na dinâmica da autointerpretação narrativa entendida como fenômeno de intertextualidade, de polifonia e de políticas do discurso. A este alinhamento fui emparelhando algumas possibilidades a que o objeto de estudo me desafiava, na perspectiva de metamorfose que abriga a interpenetração da linguagem, do ato de escrever, do escrever como experiência.

A narrativa de como se é e de como se vê compõe-se dos muitos textos, aproximando-nos do fenômeno de intertextualidade, ou seja, das muitas histórias que se ouve, que se conta, que se ouve de si mesmo, que se mesclam na efervescência da cultura. Da intertextualidade que interpreto com Walter Benjamin (1985), do que está implicado na leitura da história e das histórias que se entrecruzam para cada pessoa – ser histórico, fazer história, viver a história – e ser dado da história, da pobreza da experiência. E da intertextualidade que busco em Nietzsche (*apud* LARROSA, 2002) ao abrir-me para ler em direção ao desconhecido.

Decorrente desses ensaios de pensamento, que têm se configurado como busca de entender, perguntas se colocam: de que modo posso recorrer a Nietzsche, com que elementos posso pensar que os textos, neste caso, cartas, escritas por pessoas (condenadas à morte, por exemplo) podem ser chamados à escuta, a partir do que Nietzsche diz e nos sacode quanto ao que é ser leitor? Que tipo de leitor somos quando lemos aquelas cartas? Em *Assim falou Zaratustra* há uma pista quando o autor diz que as frases ali escritas talvez não sejam compreensíveis porque são a própria vivência (a do autor, nesse caso). Ou em *Aurora*, quando afirma ser este um livro que diz *SIM* ao elevado direito e privilégio à existência (NIETZSCHE, 1986). Ou em *A gaia ciência* (NIETZSCHE, 2002), quando diz que ainda não descobriu outra maneira de se livrar de seus pensamentos, sendo o ato de escrever uma possibilidade de resolver essa necessidade.

Do fenômeno de polifonia, pergunto: que vozes se interpõem nos textos que escrevem os correspondentes condenados à morte? Para quem escrevem? Inclui-se, aí, a possibilidade de um diálogo com o tempo histórico na relação com a diversidade dos espaços em que tais vozes são situadas.

E tendo em vista o fenômeno de políticas do discurso transito pela história das práticas discursivas; enquanto autonarração, são também uma história social e uma história política (FOUCAULT, 2006).

O fenômeno de intertextualidade, de polifonia e de políticas do discurso, a meu ver, também abrem perspectivas de aporte na escrita literária, entendendo-se que esta abriga a interpenetração da linguagem, do ato de escrever, do escrever como experiência. Para o autor e para o leitor. Em Nietzsche, como apontado, em Bakhtin (2003) ou em Foucault, encontro material farto nesse sentido. A Bakhtin, ao perguntar-se *cómo se resuelve este conflicto entre pensamiento y experiencia viva, entre el mundo del pensamiento en cuyo interior estoy, y el mundo afuera de mí mismo, sobre cuya tangente me ubico* (BAJTÍN, 1997, p. 148). A Foucault (2006) interessa o que a escrita (e a escrita literária como uma de suas formas maiores) tem de soberana, de inassimilável e de absolutamente livre: seu poder para enfrentar a história, o mundo e o homem, para brilhar fora de seus limites e, desde aí, desde essa distância nunca fechada, pô-los em perigo.

Pouco tem sido localizado, na leitura dos escritos desses autores, que remeta diretamente aos tema de estudos que emergem da pesquisa, seja com relação ao ato de escrever, seja com relação ao ato de escrever por pessoas adultas com pouca escolaridade. Contudo, a modo de ampliação das reflexões teóricas, que possam acrescentar consistência, invenção que possibilite outros modos de interpretar a questão das práticas da escrita (e da leitura), indico que a contribuição desses autores pode estar na busca intensa da relação entre a escrita (o ato de escrever) e a própria existência. Ato de escrever que se constitui, ele próprio, num dos modos de existir. Ato de escrever que se constitui em uma aventura, soberana, que brilha fora dos limites constituídos pelas marcas que definem textos literários, ou textos de analfabetos, ou textos de não analfabetos. Talvez possa ser lembrada também a chamada que Rancière nos faz em *A literatura impensável* em que argumenta pela “Literatura” como pertencente *a essa delimitação e a essa guerra da escrita onde se fazem e se desfazem as*

relações entre a ordem do discurso e a ordem dos estados (1995, p. 27).

Para além das marcas definidoras possíveis, quaisquer que sejam os tipos de textos ou contextualização social e intelectual de seus autores, esta nem é uma preocupação neste momento, o encontro com o livro *Cartas de condenados a muerte. Víctimas del nazismo* (COMAS, 1975) ressoou como um material que extrapola explicações teóricas: não há como passar ilesa por tal leitura. No entanto, uma apresentação do mesmo não somente é necessária, como é um modo de compartilhar leituras... histórias... história... memória... e outros exercícios que remetem à vida, à morte, à vida. A escrita é o tema, sobretudo, o devaneio, o percurso.

Apontamentos sobre o livro e o contexto

O que chama a atenção, de início, é constatar que o livro não tem autoria, traz o nome do tradutor, o responsável pela seleção – Ramón Comas, que neste texto indica a referência – os responsáveis pela edição – Piero Malavezzi e Giovanni Pirelli, e informa a primeira edição em junho de 1972 (o exemplar que tenho em mãos é a segunda edição, de março de 1975). O texto exposto pela Editorial Laia (que o publica) é sugestivo.

Condenados a muerte. Libro sin autor. Porque la aportación colectiva de quienes firman estas **Cartas** va infinitamente más allá de la elaboración de unos textos literarios más o menos desgarradores y verídicos. Sus firmas avalan, no un libro, sino un retazo de historia construida al precio de sus vidas – la Resistencia contra el fascismo en los años de la ocupación nazi – historia que nos ha sido legada en lo que tiene de heroica y de vergonzante, y que nos incumbe imperativamente por cuanto también nosotros hemos testigos de este asesinato colectivo (COMAS, 1975, grifos meus contracapa face externa).

Na sequência da leitura, ative-me à nota dos compiladores. Por ela ficamos informados que a seleção das cartas – surgidas de modo copioso – deu-se por inserirem-se contextualmente no movimento designado

como Resistência, que adquiriu amplitude e características particulares no período compreendido entre 1939 e 1945, em países europeus beligerantes. Informa também que, junto à guerra “oficial”, existiu uma outra guerra, chamada “clandestina” ou de “resistência armada” [destaques postos pelo autor] que não seria novidade entre a história dos povos mas que, naqueles anos,

debido a la voluntad de supervivencia y a los ardientes ideales que la animaron, por la consistencia de las fuerzas que se movilizaron y actuaron conjuntamente y por el grado de organización político-militar alcanzado, se convirtió en elemento de importancia extraordinaria y quizás decisiva para el desenvolvimiento de la guerra “oficial” y para las soluciones políticas de posguerra. Es ésta una ulterior justificación de los límites cronológicos y geográficos de esta selección (COMAS, 1975, p. II).

A busca pelo material – as cartas, deu-se pelos mais insólitos caminhos e solicitando as colaborações as mais diversas com algumas indicações do que se buscava. Segundo informam os compiladores, dirigiram-se a

asociaciones de ex resistentes o de deportados políticos y victimas de la persecución, organizaciones políticas y asistenciales, direcciones de archivos, de centros de documentación, de instituciones y bibliotecas especializadas, capellanes de cárcel, miembros de la Resistencia, familiares de caídos, editores, amigos de diferentes países etc. Se solicitó su colaboración para: a) la localización o envío de material impreso que contuviera *Cartas* o indicaciones útiles para su localización; b) la búsqueda de *Cartas* inéditas cuando no estaban editadas o cuando resultaba necesario completar las ya publicadas en cuanto a número y características; c) la búsqueda de noticias relativas a los autores de *Cartas*, a las situaciones y episodios relativos a su experiencia (COMAS, 1975, p. III).

O material juntado foi copioso e proveniente de países diversos, como indica a lista de pessoas e entidades que consta às páginas VI a VIII do livro.

Sem diferenciar se os autores das cartas – nomeados e com uma breve biografia – tiveram participação ativa ou passiva na Resistência, se militantes ou simpatizantes, o critério de terem sido perseguidos e condenados foi estabelecido para a seleção.

Da apresentação do livro há a destacar o *Prefácio* de autoria de Thomas Mann. Da leitura das cartas de condenados à morte, o autor nos remete a uma narração de Leon Tolstoi intitulada *Divino e humano*, escrita em 1905, no último período da vida do grande escritor épico. A narração transcorre nos anos setenta do século XVIII e trata-se da luta entre revolucionários russos e o governo, que alcançava seu ponto culminante. Segundo Mann, Tolstoi descreve com incomparável profundidade os últimos dias de um estudante da Universidade de Odessa, que envolvido – por patriotismo e nobre imprudência – em uma conspiração política, é condenado à força.

Na narração, escreve Mann, revivemos tudo:

La incapacidad de un ser joven y en pleno desarrollo para comprender el sentido del veredicto que se le comunica, para aceptar la propia aniquilación, para creer que los hombres ejecutarán realmente lo que han decretado en su contra; los reproches que se hace a sí mismo por la desesperación de su pobre madre; y, al mismo tiempo, el orgullo de su propio valor, de la fuerza de carácter de que ha dado prueba al negarse tenazmente a revelar el nombre de la persona de quien ha recibido la dinamita que han hallado en su poder (COMAS, 1975, p. 7.)

Ao puxar o fio da narração, Thomas Mann destaca a grande simpatia e conhecimento da alma humana própria de Tolstoi, que se converte em experiência e surpreende ao se constatar o quanto das intuições suas novamente encontramos nos documentos reais que se publicam neste livro.

Do ponto de vista deste artigo, do que aqui é abordado, para além de serem documentos reais, editados, a tessitura do tema remete a um modo de contemplar a vida, a modo de concretizá-la afirmando-a em cada frase escrita. Mesmo tendo a proximidade da morte como certeza.

Leitura das cartas

Como elemento comum nas cartas, encontra-se a consciência da morte iminente e o fato comprovado. A leitura das cartas nos informa que foram dirigidas a familiares (mãe, pai, filho, esposa, avó, tios) ou pessoas do restrito círculo de amizade.

São diversos e recorrentes os temas que podem ser levantados na leitura das cartas: a certeza da morte num curto espaço de tempo e data incerta; o não arrependimento pelo que ocasionou a perseguição e condenação do autor; a afirmação, esperança, quase fé em seu feito para dias melhores, no entanto, sem sombras de apologias a si; um repensar a vida na iminência calma da morte, e outros. Alguns trechos selecionados das cartas, do livro, dão uma ideia desses temas. Muito mais teria a ser dito.

A certeza da morte num curto espaço de tempo e data incerta pode ser lida em trechos da carta que escreve Alfred Schmidt-Sas.

Escribo el lunes 8 de marzo. También han pasado los terribles minutos hacia las 13 horas, cuando vienen a buscar de sus celdas a las victimas para la noche y cuando toda la casa sostiene la respiración, también, por hoy, han transcurrido estos minutos y el día puede registrarse como otro día ganado...

21 de marzo de 1943... Mañana será otra vez un día crítico de primer orden, y nadie puede saber si dentro de veinticuatro horas estaré aún en esta celda, si dentro de treinta horas estaré aún vivo.

28 de marzo de 1943. Las doce y media. En este momento cuatro compañeros de martirio han sido sacados de la celda... Así, dos o tres veces por semana, me llevan al borde del abismo, y mientras me esfuerzo en mirar adentro con calma, espero el pequeño empujón que bastará para hacerme caer... (Alfred Schmidt-Sas – de 48 años, maestro de escola elementar – a su esposa) (COMAS, 1975, p. 25).

O não arrependimento pelo que ocasionou a perseguição e condenação do autor, mesmo que seguido dos pedidos de perdão a quem faz sofrer. Não arriscaria a dizer que é a sinceridade do pedido de perdão o dá a força que essas palavras carregam, na iminência da morte.

10 de noviembre de 1942... Perdóname, querida madre, perdona que haya tenido que ocasionarte este dolor. A menudo he pensado si verdaderamente esto era necesario, si quizá no habría debido obrar de otra manera, pero llego siempre a una misma conclusión: “no podía hacer otra cosa”; desde un principio, mi vida ha estado llena de dolores, de preocupaciones, de necesidades, cuántos sufrimientos en común no tuvimos que suportar en la otra guerra, y luego las cosas siguieron delante de este modo para toda la vida. (Franz Mittendorfer – de 38 años, peletero, miembro de la juventud Obrera – a su madre) (COMAS, 1975, p. 48).

Com a mesma intensidade, o trecho a seguir é como que uma posição que é alternada entre aquele que escreve e para quem escreve. Quem dá força a quem? Sobretudo poético, ou por ser poético, traz uma afirmação que é de esperança, metaforizada pela força da natureza, que, apesar as intempéries, aguarda o calor que a fará brotar.

Conservad un buen recuerdo de mi, pero no mi compadezcáis. Antes bien, permaneced serenos como yo lo estaré hasta el final. Sed fuertes y no perdáis la fuerza que yo tengo y que me permite no tambalarme y no temer nada. Afuera es primavera. Y en mí, aunque estoy en la cárcel, también hay serenidad, como en la primavera que nos anuncia un verano inminente. Y aunque muchos brotes caerán, quemados por el hielo, desnutridos por la tormenta y por el viento, el árbol seguirá floreciendo. Sabe que está cerca el verano que lo calentará, y el sol y la luz se harán cada vez más fuertes, Y así os saludo, aunque tenga que ser por la última vez, con muchos besos y con una sonrisa. ¡La cabeza alta! Vuestro, Walter. (Walter Kämpf – 23 años, estudiante de química – a sus padres) (COMAS, 1975, p. 59).

É a afirmação, esperança, quase fé que se marca pelas escolhas, no que acredita como um feito seu para dias melhores, no entanto, sem sombras de apologias a si.

Instruyendo al pueblo ingenuo y, sobre todo, con la lucha. Pero en esta lucha pocos quedan con vida. Ya sabía hace tiempo cómo acabaría. Sabía que podía ser una de sus víctimas, pero, a pesar de ello, no he tenido miedo y me he lanzado al torbellino de esta lucha, y todavía tengo fe en esta lucha. Conocía el destino de todo revolucionario, pero también que sin sacrificios no alcanzaremos nunca nuestro ideal;... me he encontrado en una encrucijada; un camino era cómodo, bastante fácil de recorrer, pero llevaba a la miseria y al abismo; el otro estaba destrozado, cubierto de espinas, pero llevaba hacia un floreciente futuro para la humanidad. No he vacilado en la elección... (Petar Kirjakov – de 19 años, aprendiz de zapatero – a sus padres) (COMAS, 1975, p. 83).

Um rastro de repensar a vida, com toda a carga do afeto que carrega, é um tema que poderia estar contido em qualquer carta das tantas a que temos notícias, ou acesso, ao longo do tempo; no entanto estas trazem, mais do que um repensar a vida e o afeto, leio-a como uma nesga de luminosidade que acalenta a iminência calma da morte.

Pero a la muerte se le ha quitado toda su amargura, no la tristeza, naturalmente, ¿pero, no es ésta casi dulce? Precisamente ahora lo siento intensamente, ahora que, por una indefinible y profunda unión contigo, vuelvo a encontrar el camino hacia las palabras, las ideas. ¿De dónde nos vendrá esto que con mágica fuerza afecta nuestros ánimos y los une? ¿por qué no mana siempre esta fuente? (De Alfred Schmidt-Sas a su esposa) (COMAS, 1975, p. 25).

Y ahora te deseo un buen día con los abuelos y seguramente con Harold, Karin y la tía Käte a quienes saludarás de mi parte de todo corazón. Y diles que mamá me ha escrito, y yo a ella, y que esto nos ha hecho muy felices. He podido ver también las deliciosas muñecas que te ha hecho, tienes que apreciarlas mucho, porque en cada punto hay un pensamiento de amor y de nostalgia por ti.

Querido hijo, te tomo en mis brazos y te beso. Escribe alguna vez.
(De Adam Kuckhoff – de 55 años, escritor, estudia matemática, derecho, economía y filosofía – a su pequeño, querido y gran hijo)
(COMAS, 1975, p. 26).

Incluso os trechos apresentados e outros tantos além desses, chama-me a atenção – e é o intuito ao apresentar este artigo – uma dimensão revelada no ato de escrever que é marcada pelos assuntos corriqueiros, cotidianos, pequenos recados, aconselhamentos, para os quais recorre-se a palavras e construções que se destacam pela linguagem singela, quase pura de intenções; e um incessante e insistente desejo de ser lembrado pondo em foco um exercício de si, empenhando-se em como se transporta ao outro.

Há a considerar-se que são altamente significativos os marcadores que remetem a uma face da história dos homens, em uma dada época, o da Segunda Guerra Mundial. Em acréscimo à história, Foucault escreve em *A tecnologia política dos indivíduos* que haveria “dificuldade de encontrar em toda a história carnificina comparável à da Segunda Guerra Mundial e, precisamente nesse período, nessa época, foram colocados em prática os grandes programas de proteção social, de saúde pública e de assistência médica” (FOUCAULT, 2006, p. 303).

Há, ainda, a lembrar essa face da história, que é registrada em livros, como os de Primo Levi, um sobrevivente. Da epígrafe – em itálico – posta na primeira página deste texto, escrito textualmente para manter viva a memória do horror, como um aviso lacerante para *contradecir la cínica advertencia que las SS dirigían a sus víctimas: “Ninguno de vosotros quedará para contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar, el mundo no le creería...”* (apud MOREY, 2007, p. 364).

Assim como Thomas Mann recupera uma narração de Tolstoi apontando a sua sensibilidade para a intuição de acontecimentos futuros, no *Prefacio* do livro *Cartas de condenados à muerte*, assim também Morey recupera um dito de Pascal: *Imagínesse um número de hombres*

encadenados y condenados todos a muerte, vários de los cuales son degolados cada día a la vista de los otros... bem logo Morey nos recupera os sentidos na afirmação de que Primo Levi não teve que imaginar tal situação; viu-a e viveu-a (MOREY, 2007, p. 365).

Essa face da história não podemos perder de vista. Com ela quase chegamos à morte. Muito próximo da morte. A leitura das palavras nos enredam num sentimento de angústia subjetiva que extrapola o sentir pessoal ao fazer transcórrer no íntimo o horror de certos fazeres de homens. É isto um homem?

Uma estética da existência: apontamentos de leitura

Da quase morte à vida. Aportados em quê? Uma leitura sensível das *Cartas...* aos poucos vai apontando uma possibilidade que se mostra pela poesia da vida tornada palavras, pela poesia das palavras tornada linguagem, pela linguagem tornada ponte, como o trecho apresentado à página 5 atribuído a Walter Kämpf e destinado aos pais; ou o trecho atribuído a Alfred Schmidt-Sas e destinado à sua esposa; ou o trecho atribuído a Adam Kuckhoff e destinado ao seu filho, ambos página 6. Lê-las, essas *Cartas...*, com sensibilidade, é apenas a ranhadura que mostra indícios da vida no concreto contexto da morte. Nos indícios da vida, é possível ler mais: é possível ler uma invenção da vida. Remete ao posicionamento de Foucault, frente à vida, ao referir-se à vida como obra de arte.

A referência à vida, pensada como obra de arte, inspira-se em um pequeno texto (entrevista) de Michel Foucault, intitulado *Uma estética da existência*. Dos seus estudos, que situa no domínio da história do pensamento, e remete de modo contundente à Antiguidade diz-nos, o autor, que

na Antiguidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo.

Quanto à elaboração de sua própria vida como uma obra de arte pessoal, creio eu, embora obedecesse a cânones coletivos, ela estava no centro da experiência moral, da vontade de moral na Antiguidade... (FOUCAULT, 2006, p. 290).

O que chama a atenção nesse trecho, pinçado entre tantas preciosidades do pensamento do autor, é a possibilidade viva pela qual podemos nos enveredar rumo à elaboração de uma vida pessoal que possa ser pensada como uma obra de arte, porque traz um sentido de construção –ética e de vontade moral – na liberdade, porque carrega singularidades em meio a cânones coletivos – se nos perguntarmos a quem vêm alguns materiais específicos, as *Cartas...* por exemplo, transformadas em livros, porque considera-se a arte de escrever como um modo de inscrever-se e ser reconhecido e porque demarca uma efervescente e potente fronteira de ser sensível pensante, quando o tema é liberdade de pensamento.

Celda 411, 4 de abril de 1945. ... Sé que eres una mujer fuerte y que te resignarás, pero no debes limitarse a resignarte, debes también tomar conciencia. No soy más que una pequeña cosa, mi nombre será pronto olvidado, pero la idea, la vida y la inspiración que me embargaban continuarán viviendo. Las encontrarás en toda parte, sobre los árboles en primavera, en los hombres por el camino, en una breve y dulce sonrisa. Encontrarás lo que tuvo un valor para mí, lo amarás y no me olvidarás. Creceré y me haré maduro, viviré en vosotros, cuyos corazones he ocupado, y vosotros continuaréis viviendo, porque tenéis que saber que me encuentro delante de vosotros y no detrás, como quizás estabas inclinada a creer. He elegido un camino del que no me arrepiento, nunca he estado por debajo de todo cuando había en mi corazón, y ahora me parece ver cierta correlación. No soy viejo, no debería morir, y sin embargo me parece algo natural y sencillo. Tan sólo es el modo brusco lo que me asusta en un primer momento. El tiempo es breve, los pensamientos son muchos. No comprendo por qué, pero mi espíritu está tranquilo. Quisiera haber sido un Sócrates, pero me ha faltado el público. Siento su misma calma, y quisiera que os dieseis perfecta cuenta de ello.

En el fondo es bastante extraño estar sentado ocupado en redactar este documento para la vida. Cada palabra impresa, no puede ser modificada, nunca cambiada.

...Nuestro país tiende hacia una gran meta, algo a lo que también el pequeño campesino aspirará, mientras siente con alegría que su trabajo y su lucha han hecho suyo ese “algo”.

Finalmente, está la que es mía. Hacedle comprender que las estrellas brillan aún y que yo no era una piedra miliaria. Ayúdala, ahora podrá ser muy feliz. Apresuradamente, tu hijo mayor y único. (De Kim Malthe-Bruun – de 21 años, marino – a su madre) (COMAS, 1975, p. 113-115)

Carta a carta, o leitor, a leitora, é posto(a) lado a lado com o(a) destinatário(a) fazendo-se interlocutor(a) privilegiado(a). A cada leitura, parece estabelecer-se um vínculo fronteiriço e indissolúvel entre a vida (por um fio), a morte (como certeza) e a vida (trazida pelas formas vivas da linguagem).

O que torna a linguagem vida: seria a escrita, o objeto? Seria a ponte que interconecta autor/a e leitor/a para além da forma, do contexto, do tempo, do espaço? Seria a inerência do ato de escrever ao sujeito, aquele que escreve e aquele que lê, inerência essa que acontece nos umbrais do pensamento, disparada pela linguagem escrita e que não cessa?

Referências

BAJTÍN, M. *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores y otros escritos. Tradução do russo por Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona, ES): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed., Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMAS, R. *Cartas de condenados a muerte*. Víctimas del nazismo. Barcelona: Editorial Laia, 1975. Edição original Lettere di condannati a morte della resistenza europea. 2. ed., Tradução do italiano por Jaume Reig. Einaudi Editore, 1975.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Organização de Manoel B. Motta. Tradução de. de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Alertes, 1996.

LARROSA, J. Nietzsche & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MOREY, M. La prosa del superviviente. In: _____. *Pequeñas doctrinas de soledad*. Madrid, ES: Sexto Piso España, S.L., 2007.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio de Paulo C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, F. *Aurora*. Tradução, notas e posfácio de Paulo C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RANCIÈRE, J. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramalhete, Laís Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo e Eloísa de Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Data de registro: 04/11/2013

Data de aceite: 21/09/2016

Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* a partir de uma perspectiva deleuziana

*Ester Maria Dreher Heuser**

Resumo: O artigo parte de algumas considerações macropolíticas do ensino de Filosofia no Brasil, orientadas pela lógica das competências e habilidades; se ocupa das *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* nas quais tal lógica está ausente e enfatiza o curioso lugar de destaque que a perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari ocupa na proposta metodológica das *Diretrizes*. A partir disso, dá ênfase à noção de problema desenvolvida por Deleuze com inspiração bergsoniana e afirma a potência da perspectiva de fazer das aulas de Filosofia espaço para a constituição de problemas pelos próprios envolvidos nelas. Sustenta a importância de uma “Pedagogia do sentido” em que o direito aos problemas para o aprendizado filosófico não pode estar ausente e mostra o quão distante dela estão as *Diretrizes do Paraná*.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Problemas.

Of the rights to problems in philosophical learning: remarks on the Curriculum Guidelines of Philosophy of the State of Parana from the Deleuzian perspective

Abstract: This paper considers some macro-political remarks on Philosophy teaching in Brazil as guided by the logic of competences and skills; it addresses the Curriculum Guidelines of Philosophy of the State of Parana, in which such logic is missing; it emphasizes the curious prominent place that the Deleuze and Guatta-

* Doutora Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Toledo. *E-mail:* esterheuser@hotmail.com

ri's philosophical perspective has occupied in the methodological proposal of the Guidelines. Based on this, it both highlights the notion of problem developed by Deleuze with a Bergsonian inspiration and states the potency of this perspective to turn Philosophy classes into a space for the proposal of problems by the ones who attend them. It underlines the importance of a "Pedagogy of the meaning" in which the right to problems cannot be absent in philosophical learning and shows how far the Guidelines are from that.

Keywords: Philosophy. Teaching. Problems.

Du droit aux problèmes pour l'apprentissage philosophique: des considérations sur les *Directrices Curriculaires de Philosophie de l'Etat du Paraná* à partir d'une perspective deleuzienne.

Résumé: L'article part de quelques considérations macro politiques de l'enseignement de Philosophie au Brésil orientées par la logique des compétences et des habilités; il s'occupe des Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (Directrices Curriculaires de Philosophie de l'Etat du Paraná) où telle logique est absente et emphatise le curieux lieu d'évidence que la perspective philosophique de Deleuze et Guattari occupe dans la proposition méthodologique des Diretrizes. A partir de cela, souligne la notion de problème développée par Deleuze avec une inspiration bergsonienne et affirme la puissance de la perspective de faire des cours de Philosophie un espace pour la constitution de problèmes par ceux qui y sont engagés. Il soutient l'importance d'une "Pédagogie du sens" où le droit aux problèmes pour l'apprentissage philosophique ne peut pas rester absent et montre comment les Diretrizes do Paraná en sont distantes.

Mots-clés: Philosophie. Enseignement. Problèmes.

Com um importante e duradouro movimento nacional, conquistamos o retorno oficial da Filosofia nos currículos do Ensino Médio brasileiro. A partir dele, um universo – com múltiplas versões – para a Filosofia vem sendo inventado, tanto para a Educação Básica quanto para as Licenciaturas em Filosofia. De um lado, o da macropolítica nacional, foram elaborados documentos produzidos para orientarem os cursos de

graduação a definirem as ações específicas para a formação de professores habilitados a “enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente” (BRASIL, 2001); também foram indicadas as orientações para que as unidades federativas criassem suas próprias diretrizes para o ensino da Filosofia no nível médio. Nas *Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias* (Brasil, 2006), encontramos a caracterização da disciplina; a preparação do profissional,¹ cuja formação filosófica deve ser contínua; a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, mas não como determinação, antes como subsídios para os professores, uma vez que o documento evita estabelecer, de modo fixo, os conteúdos ou uma linha filosófica a ser seguida. Ou seja, há uma lista de conteúdos retirada das orientações para os cursos de graduação em Filosofia, contudo, este documento destaca que o Ensino Médio não deve ser uma versão resumida da graduação, ao mesmo tempo em que afirma o desenvolvimento de competências e habilidades² similares,

¹ O documento exige formação profissional específica, e assegura que a disciplina de Filosofia só pode estar a cargo de profissionais da área, “caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados”. Entretanto, reconhece que, apesar de condição necessária, a boa formação em Filosofia não é suficiente “para uma boa didática filosófica” (BRASIL, 2006, p. 17).

² Desde a elaboração da LDBEN de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999 a centralidade dos documentos orientadores da educação nacional passou a ser a aprendizagem e não mais a transmissão de conteúdos. Presente nessa perspectiva está a proposta de uma educação preocupada com o desenvolvimento de competências. Essa noção vem sendo desenvolvida especialmente pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para ele, uma competência é uma capacidade de ação eficaz frente a um conjunto de situações complexas que é preciso controlar e responder, tal eficácia é alcançada na medida em que se dispõe de conhecimentos necessários e de capacidade para mobilizá-los de forma adequada e oportuna, a fim de identificar e resolver problemas reais, problemas verdadeiros. Trata-se, no entanto, de construir uma resposta adequada sem recorrer a um repertório de respostas previamente programadas. É a mobilização de um conjunto integrado e funcional de saberes – saber-fazer, saber-ser, saber-devir – que permite, frente a situações complexas, saber agir, se adaptar, resolver problemas e realizar projetos. Trata-se, portanto, de uma

uma vez que o professor do Ensino Médio desenvolve nos estudantes o mesmo que foi desenvolvido nele (BRASIL, 2006), o que pode nos levar a pensar a filosofia no Ensino Médio como uma imagem em espelho da filosofia no Ensino Superior.³ O documento destaca também o respeito

concepção dinâmica de competência, a qual desenvolve uma inteligência situacional que implica processos de aprendizagens variados de situações que se modificam na medida em que utilizam procedimentos de contextualização, descontextualização e recontextualização. Nesta proposta, nota-se a necessidade de um processo de aprendizagem ativa, previsto nas abordagens socioconstrutivistas, as quais entendem que a atividade dos estudantes é essencial para a aprendizagem, uma vez que são eles próprios que constroem suas habilidades. Em suma, a competência é um “saber mobilizar” saberes frente a situações problemas, o que implica em romper com a lógica do ensino enciclopédico e passivo tão comum nas aulas de Filosofia. Uma vasta produção sobre o ensino de Filosofia por meio desta perspectiva pode ser encontrada na revista francesa do *Collège International de Philosophie*, em uma edição integralmente dedicada ao tema *Philosophie de l'éducation: les compétences en question*. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1.htm>>. Acesso em: 24 Fev. 2014. Reconhecemos, no entanto, as críticas feitas a essa proposta quando apontam que, dependendo dos usos que se faz dela, se pode efetivar uma educação a serviço do mercado e não da emancipação dos educandos. Afirmamos, no entanto, que, assim como as *Orientações* de Filosofia propõem, há competências e habilidades próprias da Filosofia que merecem ser desenvolvidas.

- ³ Um breve resumo das competências e habilidades esperadas do formando em Filosofia consta em documento sobre a prova de Filosofia do ENADE de 2011 (PORTARIA Nº 218, de 26 de Julho de 2011: o perfil do egresso deverá ter se constituído por meio de uma “sólida formação em História da Filosofia” de modo que esteja capacitado a: I – compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos; II – apropriar-se da História da Filosofia como objeto de reflexão para o próprio filosofar; III – transmitir o legado da tradição filosófica e dominar o vocabulário técnico da Filosofia para dialogar com as ciências, as artes e a cultura em geral. Com tais capacidades desenvolvidas, o professor de Filosofia estará habilitado a fazer com que o estudante do Ensino Médio aceda a uma “competência discursivo-filosófica” (BRASIL, 2006, p. 30). Isto só se realizará, contudo, mediante o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades, quais sejam: “*Representação e comunicação*: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. *Investigação e compreensão*: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. *Contextualização sociocultural*: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecn-

ao profissional, às peculiaridades de sua formação e ao caráter plural e diverso da Filosofia; pressupondo que não existe uma Filosofia, mas filosofias e que a liberdade de opção do professor no universo filosófico não restringe o papel formador da disciplina.

De outro lado da macropolítica, agora a dos Estados da Federação, temos uma variedade significativa de usos deste documento nacional. Alguns casos – como o do Rio Grande do Sul,⁴ por exemplo – seguem à risca as orientações nacionais a fim de propor o ensino da Filosofia orientado pela lógica do desenvolvimento das habilidades e competências; outros casos recusam esta lógica. Para nós, professores de Filosofia que nos ocupamos de pensar seu ensino, interessam as circunstâncias próprias ao *topos* onde estamos inscritos e atuamos, quer como professores de jovens do Ensino Médio, quer como formadores de professores, por isso, faz mais sentido, aos professores que atuam no Estado do Paraná, nos ocuparmos das Diretrizes Curriculares construídas aqui e com o que viemos fazendo a partir delas. Em suas páginas, o termo “competência” em momento algum é referido. Ao sabermos como se deu o processo participativo de construção deste documento e as escolhas teóricas feitas, compreendemos a ausência da noção de competências. Por meio de depoimentos de professores que participaram ativamente de tal construção é possível saber que sua maioria posicionou-se contrária a esta perspectiva. Isto porque, para eles, a lógica das competências em educação é a mesma das empresas; deste modo, toda a educação, uma vez orientada pela formação dos estudantes via o desenvolvimento de competências e habilidades, estaria voltada para os interesses do mercado e não para o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipado.⁵ Como

lógica” (BRASIL, 2006, p. 33). Daí a evidente lógica de um nível funcionando como imagem espelhada do outro.

⁴ Conforme o documento de 2009, *Lições do Rio Grande: ciências humanas e suas tecnologias*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011654.pdf>>. Acesso em: 24 Fev. 2014.

⁵ Conforme informações obtidas de vários professores paranaenses que participaram da construção das *Diretrizes curriculares do Paraná*.

resistência a esta perspectiva, os professores das escolas estaduais do Paraná optaram por um currículo organizado em disciplinas historicamente constituídas por conteúdos estruturantes.⁶ No caso da disciplina de Filosofia, tais conteúdos são

tomados como conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional. (PARANÁ, 2008, p. 39).

Até certo ponto do documento fica evidente sua coerência teórica: a opção pelas teorias críticas e a perspectiva dialética é explícita, bem como a função social e política da escola, vejamos:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem

⁶ Poderíamos questionar também essa opção de um currículo organizado por disciplinas e afirmar que, na medida em que recusa a sugestão das *Orientações curriculares nacionais* pelas razões expostas, não deixa de ainda ser refém da lógica capitalista, uma vez que, conforme nos mostrou Foucault (2003), a organização disciplinar dos currículos, bem como dos saberes, é oriunda daquilo que ele denominou por “sociedade disciplinar”, a qual está pensada para controlar e enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência, por meio de uma “ortopedia social”. Tal sociedade só se constituiu devido ao surgimento de uma nova forma de riqueza que é investida em mercadorias expostas a depredação, ao contato físico direto da população de gente pobre, de desempregados, com a riqueza. Enfim, a disciplina foi inventada graças ao nascimento, transformação e aceleração da instalação do capitalismo.

fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada (PARANÁ, 2008, p. 30).

Quando é chegado o momento de abordar os aspectos metodológicos, no entanto, eis que curiosamente surgem Deleuze e Guattari e sua singular concepção de Filosofia⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 49ss). O ensino da Filosofia ali se torna espaço para análise e criação de conceitos: por meio do trabalho com os conteúdos estruturantes e textos filosóficos escolhidos pelos professores, os estudantes poderão pensar os problemas – com significado histórico e social –, estabelecer relações e criar conceitos. Isto tudo seguindo alguns momentos metodológicos, quais sejam: a mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação e, por fim, a criação de conceitos. Tal perspectiva há muito vem sendo pensada por Gallo (2002; 2012) na medida em que tem proposto a transformação das aulas de Filosofia em “oficinas de conceitos”, um local de trabalho no qual os conceitos são ferramentas manipuláveis

⁷ Este surgimento repentino da Filosofia de Deleuze e Guattari no documento é curioso não só porque em boa medida ela se diferencia da concepção de Filosofia presente na Teoria Crítica – especialmente aquilo que se refere ao humanismo e à aposta na Razão emancipatória, efetiva orientadora teórica do documento –, mas pelo fato de ignorar as críticas que Deleuze e Guattari fazem à pretensão de universalidade conceitual que supõe a transcendência, à construção de consensos por meio de debates que, segundo os filósofos, só produzem acordos e opiniões e, por fim, à busca de unidade que ignora a multiplicidade, conceito chave da Filosofia dos franceses. O documento afirma “a necessidade de *criar conceitos universais* – a unidade de uma sociedade, suas leis, seus valores morais – uma vez que eles só podem resultar de um processo de *amplos e profundos debates* entre singularidades conscientes do seu papel político e da *necessária construção de consensos* que não se cristalizam porque são abertos à auto posição e a novas criações” (PARANÁ, 2008, p. 50, grifos nossos).

com as quais se fazem experiências. Talvez, essa profícua ideia produzida por Gallo (2012) tenha tido o seu maior alcance, ao menos em termos extensivos, na proposta curricular do Paraná, Estado em que vemos os professores realizando um importante esforço para implementar aqueles momentos metodológicos e, por meio deles, como em um laboratório, realizarem experimentações, fazerem da Filosofia uma atividade, tomarem-na como um processo e não um produto.

Banalização da atividade do filósofo? Talvez sim, na medida em que se sabe que a criação de conceitos não é algo da ordem do cotidiano, que mesmo aqueles que merecem ser chamados de filósofos criaram, durante toda sua vida, um limitado número de conceitos⁸ mobilizados pelos problemas que eles mesmos colocaram por sua própria conta. Não somos ingênuos para supor que os proponentes das *Diretrizes curriculares* supõem que a cada aula novos conceitos serão criados no sentido de que algo inédito na Filosofia será produzido, pois sabem, como Deleuze, que a criação é da ordem do acontecimento; que ter ideias, inventar conceitos, chegar a pensar é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa do pensamento e que pode, mesmo para muitas pessoas interessantes, nunca acontecer (DELEUZE, 2001, I de Ideia). Mas, por outro viés, não se trata de banalização – paradoxalmente também em um sentido deleuziano – isso se tomarmos as noções de constituição de problemas e criação de conceitos na perspectiva de atribuição de sentidos para aquilo que nos afeta, para aquilo que nos implica, nos envolve e nos co-move, pois: “um problema

⁸ No *Abecedário* (2001, letra H de História da Filosofia), Deleuze fala de um “número mágico” próprio a cada filósofo, correspondente aos conceitos que criou: “Sempre desejei, bem ou mal, posso ter fracassado, mas acho que tentei colocar problemas por minha conta e criar conceitos por minha conta. No limite, sonharia com uma quantificação da filosofia. Cada filósofo seria afetado por um número mágico, segundo o número de conceitos que realmente criou, remetendo a problemas etc. Haveria números mágicos, Descartes, Hegel, Leibniz. Seria interessante. Não ousou me colocar aí, mas eu teria, talvez, um pequeno número mágico, ou seja, criado alguns conceitos em função de problemas. Simplesmente, digo para mim: minha honra é que, seja qual for o gênero de conceito que tentei criar, posso dizer a que problemas ele respondeu”.

tem de ter um sentido. Há problemas que não têm sentido, outros que o têm. Fazer filosofia é constituir problemas que têm um sentido e criar os conceitos que nos fazem avançar na compreensão e na solução do problema” (DELEUZE, 2001, letra H de História da Filosofia).

Aí pode estar a potência da perspectiva de fazer das aulas de Filosofia espaço para a constituição de problemas pelos próprios envolvidos nelas, ainda que sejam problemas inúmeras vezes pensados e “resolvidos” pelos filósofos; afinal, como afirma Deleuze, um problema não desaparece nas proposições que constituem seus casos de solução, “ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem” (DELEUZE, 1988, p. 267). Insiste, subsiste às soluções, persiste a elas porque o problema é o próprio sentido, é o sentido que está no problema: “o sentido é constituído no tema complexo, mas o tema complexo é o conjunto de problema e de questões em relação a que as proposições servem de elementos de resposta e de casos de solução” (DELEUZE, 1988, p. 258). Assim, não se trata de almejar um ineditismo na Filosofia, algo que marque sua História, mas de criar circunstâncias nas quais verdadeiros problemas possam ser postos não unicamente pelo professor, mas por todos os envolvidos no fazer filosófico daquela aula. O ineditismo estará, pois, na vida, no pensamento daquelas pessoas envolvidas na aula. Só mediante a invenção dos próprios problemas por parte dos estudantes, a Filosofia poderá fazer-se uma escola de liberdade, como propõe a Unesco (2007). Caso contrário, mesmo com a Filosofia enquanto disciplina com seus conteúdos estruturantes – mas, gerais e abstratos porque descolados de seus problemas⁹ e presos à tutela histórica-enciclopedista que ainda

⁹ “Desde que ‘esquecemos’ o problema, só temos diante de nós uma solução geral abstrata; e como nada mais pode sustentar esta generalidade, nada pode impedir que esta solução se desagregue nas proposições particulares que formam seus casos. Separadas do problema, as proposições tornam a cair no estado de proposições particulares cujo único valor é designativo. Então, a consciência se esforça por reconstituir o problema, mas de acordo com o duplo neutralizado das proposições particulares (interrogações, dúvidas, verossimilhanças, hipóteses) e de acordo com a forma vazia das proposições gerais (equações, teoremas, teorias...)” (Deleuze, 1988, p.265).

tem marcado o ensino de Filosofia, presente nos currículos oficiais –, uma espécie de escravidão filosófica estará mantida, pois, “a verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas”. (DELEUZE, 1999, p. 9).

Se a história dos homens, do ponto de vista vital – tanto natural quanto social e cultural – é feita pela constituição de problemas, quer seja no âmbito da teoria quanto da prática, então, será por meio dos problemas que os homens seguirão fazendo sua história e conquistarão sua liberdade. Portanto, os homens serão livres na medida em que tiverem garantido o direito de dispor dos próprios problemas, uma vez que “a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade”. (DELEUZE, 1999, p. 9). Trata-se, assim, também na Filosofia que é feita na escola – quiçá, prolongada nas demais disciplinas – de uma participação nos problemas e de uma gestão deles, o que implica romper com a clássica situação dependente do mestre e do aluno em que este só compreende e segue um problema enquanto aquele conhece sua solução e faz as associações necessárias para que o discípulo possa encontrá-la também (DELEUZE, 1988, p. 293). Ao romper com essa situação e ao assegurar o direito à confecção dos problemas, um poder decisório é compartilhado entre mestre e discípulo e as condições para a emancipação do pensamento criadas, pois: “os problemas não são separáveis de um poder decisório, de um *fiat*, que faz de nós, quando nos atravessa, seres semidivinos¹⁰”. (DELEUZE, 1988, p. 319).

Uma aprendizagem filosófica orientada pelo direito à composição e à gestão dos problemas é também libertadora de preconceitos pueris e reacionários, uma vez que:

É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado

¹⁰ A ideia de que somos tomados por um poder semidivino na medida em que temos a liberdade de criar, inventar os próprios problemas, advém da leitura que Deleuze faz de Bergson (2006, p. 79) e Deleuze (1999, p. 9).

desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. É esta a origem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos). Seja você mesmo, ficando claro que este eu deve ser o dos outros. Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas. (DELEUZE, 1988, p. 259).

Além de libertadora, esta é uma perspectiva filosófica e educacional radicalmente vitalista, não só porque têm em conta as questões vitais dos estudantes, uma vez que eles participarão da invenção e gestão dos problemas, mas porque ela, bergsonianamente, considera que a própria “vida se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema” (DELEUZE, 1999, p. 10). Para essa perspectiva funcionar, contudo, um antigo hábito do pensamento precisará ser rompido: aquele de considerar o problemático como uma quimera, uma categoria subjetiva de nosso conhecimento que tende a desaparecer quando adquirimos o saber que lhe responde, como se o problemático fosse um mero momento empírico que marca a imperfeição de nossa conduta, de nossa ignorância, a insuficiência de nosso conhecimento (DELEUZE, 2003, p. 55). Na medida em que se dá o rompimento com tal hábito, a vitalidade própria do problema enquanto movimento contra-estático é recuperada e passa a ser, finalmente, tomada como a condição, o elemento genético e diferencial no pensamento, aquilo que o força a pensar (DELEUZE, 1988, p. 264).

Ainda que não haja filosofia sem problemas e conceitos e que um remeta ao outro, os problemas são primeiros, uma vez que: “se trata, em

filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *pô-lo*, muito mais do que resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto” (BERGSON, 2006, p. 54). Apesar da primazia dos problemas, não é o caso de afirmar que só eles contam, pois sua solução – no caso da Filosofia, os conceitos que são as respostas para os problemas filosóficos – conta também, “mas o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo” (DELEUZE, 1999, p. 9; 1988, p. 260). Trata-se, portanto, de pensar a Filosofia e seu aprendizado na perspectiva de uma pedagogia do problema e do conceito. Compreendemos que isto está suposto quando Deleuze e Guattari, em *O que é a Filosofia?*, escolhem e apresentam a idade pedagógica da Filosofia – a qual “deve analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21) – como a mais produtiva e expressiva para definir a atividade que desenvolveram por toda a vida: “mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28).

A esta idade pedagógica da Filosofia, preferimos chamar “pedagogia do sentido” (DELEUZE, 1988, p. 270; p. 378). Tal preferência se justifica porque seu alcance parece-nos ser muito maior que uma noção simplificada da “pedagogia do conceito” pode supor. Simplificação que fica evidente nas Diretrizes curriculares do Paraná, quando propõe a dimensão pedagógica da Filosofia e assim a compreende: “ao deparar-se com os problemas e por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar e, que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos, ciente de que não há conceito simples” (PARANÁ, 2008, p. 51). Parece-nos que em tal compreensão subjaz o modelo da reconhecimento, o pressuposto do bom senso e do senso comum presente no harmônico acordo entre as faculdades, tal como Kant pensou na maior parte de sua arquetônica da Razão. Acordo que supõe,

a todo mundo, a harmonia dos sentidos e das demais faculdades entre si, na medida em que fazem um trabalho conjunto, comum, de apreensão do empírico – tal como Descartes supõe diante do pedaço de cera “é o mesmo que vejo, que toco, que imagino e, enfim, é o mesmo que sempre acreditei ter estado no começo” (DELEUZE, 1988, p. 221) – uma vez que a ordem lógica entre o sujeito e o objeto estaria assegurada, bem como estabelecida a conformidade entre aquele que ensina e o outro que, supõe-se, necessariamente aprende; a anuência entre aquele que fala e aquele que escuta, aquele que pergunta e o outro que responde.

Em outras palavras, as Diretrizes Curriculares parecem inscrever-se naquilo que Deleuze nomeou de “imagem dogmática do pensamento”.¹¹ Imagem constituída de pressupostos que podem ser assim resumidos: 1) o pensador procura, quer e ama naturalmente o verdadeiro e sua busca é baseada, de forma premeditada, em uma decisão carregada de boa vontade, eis o que estava suposto já em Descartes e o que muitos professores de filosofia esperam de seus alunos (ainda que seja do seu ideal): *princípio da cogitatio natura universalis*; 2) a boa vontade e a natureza reta do pensador pertencem de direito (*quid juris*) ao pensamento: *ideal do senso comum*; 3) entretanto, ainda que de direito a busca da verdade seja a coisa mais natural e, por isso, a mais fácil possível, de fato (*quid facti*) é difícil pensar, pois há coisas exteriores que influenciam e desviam o pensamento de sua vocação e fazem com que ele tome o falso pelo verdadeiro e caia em ilusões, mas, para vencer isto, associado à decisão do pensador é preciso um método, um caminho seguro para seguir os passos da verdade e encontrá-la, “tratar-se-ia de descobrir e organizar as ideias segundo uma ordem que seria a do pensamento, como significações explícitas ou verdades formuladas que viriam saciar a busca e assegurar o acordo entre os espíritos” (DELEUZE, 2003, p. 89); 4) método que garantiria o exercício

¹¹ Imagem que Deleuze critica ao longo de toda constituição de sua Filosofia, mas, de modo mais incisivo e esquemático nos escritos da década de 1960: em *Nietzsche e a Filosofia* publicado em 1962, na primeira edição de *Proust e os signos*, de 1964, em *Diferença e repetição* de 1968 e em *Lógica do sentido* de 1969.

concordante de todas as faculdades de um sujeito sobre um objeto, supostamente o mesmo para todas elas (sensibilidade, memória, imaginação, razão/pensamento): *concordia facultatum*; 5) acordo entre as faculdades, fundado no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer: modelo da reconhecimento que santifica nada mais que o reconhecível e o reconhecido e inspira conformidades (DELEUZE, 1988, p. 223). Com tais pressupostos, contudo, as verdades que a Filosofia alcançará permanecerão arbitrárias e abstratas; ela explicitará apenas o convencional e determinará nada mais que significações explícitas e comunicáveis, enfim, não conseguirá realizar o seu projeto de romper com a *doxa*, projeto também partilhado pelas Diretrizes Curriculares do Paraná.

Em uma “pedagogia do sentido”, por seu turno, necessariamente estão implicados o problema, portador da intensidade do sentido, o conceito que é sua solução e também uma educação dos sentidos. No entanto, nesta pedagogia, pensar é compreendido de maneira diversa daquele modo cartesiano e kantiano: ao invés de uma pacífica harmonia entre as faculdades se requer aquilo que Deleuze chamou de “harmonia discordante” (1988), a qual afirma a necessidade de um signo externo que violenta os sentidos e leve a sensibilidade à sua enésima potência, a sentir o que até então era para ela insensível.

Daí compreendermos ser necessário que demos atenção aquele primeiro momento proposto por Gallo, o da “sensibilização”, pois será por meio dele, e não de outro, que o “pavio de pólvora” será aceso, que a cadeia de força se iniciará e cada faculdade será acionada e levada ao exercício transcendente na medida em que, por meio da violência causada por este momento, ela será colocada em face de seu elemento próprio, aquilo que Deleuze nomeou com expressões latinas: o *sentendum* – aquilo que está para ser sentido, o *imaginandum* – o que está para ser imaginado, o *memorandum* – o que está para ser lembrado, o *cogitandum* – o que está para ser cogitado. É a provocação deste uso diferencial das faculdades que, em nossa concepção, precisa ser a principal preocupação de um professor de Filosofia que passa a ser um *ensignador* promotor do aprender que é sempre singular, próprio de cada um.

Em outras palavras, uma vez que só o imprevisível, o impensável no nível do senso comum das faculdades, é o que provoca o pensar; que só pensamos quando forçados por um signo que determinará a necessidade absoluta de pensar; nessa perspectiva, o professor de Filosofia, para que consiga instaurar, em instantes de suas aulas, momentos de experiência de pensamento, precisa passar a ser um *ensignador*, um emissor de signos dolorosos capazes de elevar as faculdades de cada estudante com a emissão de uma multiplicidade de signos, a seu exercício transcendente, instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar e promover uma paixão de aprender. Um *ensignador* que amorosamente prepara e promove encontros com signos de todo tipo: mundanos, amorosos, sensíveis, artísticos, mortais; advindos de variadas expressões do pensamento que recebeu de herança: da História da Filosofia, da música, da literatura, da poesia, da pintura, do teatro, do cinema, das ciências, enfim, do livro-mundo. Um *ensignador* que, além de lançar signos – ciente de que nem todos eles interessarão a todos os estudantes – garante a participação dos estudantes na constituição dos problemas, pois eles, assim como o *ensignador*, só serão livres quando dispuserem de seus próprios problemas. Um *ensignador* que a cada aula experimente estabelecer oportunidades para que o começo do pensar no pensamento, o seu nascimento, aconteça, ainda que as experiências fracassadas sejam em maior número.

Referências

BERGSON, H. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 492 de 9 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 24 Fev. 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Conversações, 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.

_____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 1999.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*; tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

GALLO, S. A especificidade do ensino de Filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN *et al.* (Org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 123-209.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: Filosofia*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008.

UNESCO. *Philosophy – a school of freedom*. Teaching philosophy and learning to philosophize status and prospects. Paris, 2007.

Data de registro: 27/04/2014

Data de aceite: 07/08/2015

A docência administrada: problematizando a questão

*Ivair Fernandes de Amorim**

Resumo: O texto que se apresenta é fruto das pesquisas realizadas por ocasião do curso de doutoramento e visa à compreensão da inserção de Sistemas Apostilados de Ensino em escolas públicas municipais. Com base em pesquisa empírica e teórica discorre-se sobre o conceito de Docência Administrada, proposto pelo autor, para ilustrar as consequências desta prática sobre a autonomia docente. Tendo como referencial os estudos provenientes de teóricos da Escola de Frankfurt, em especial Herbert Marcuse, propõe uma reflexão crítica sobre a utilização de apostilas, por meio de um estudo de caso, realizado em dois municípios do noroeste paulista, que propiciou dados para as análises realizadas.

Palavras-chave: Sistema apostilado de ensino. Indústria cultural. Autonomia. Docência administrada.

The Administered Teaching: discussing the question

Abstract: The present text is a result of the researches done for occasion of the doctorate course and tries to understand the insertion of the Education Systems in municipal public schools. Basing on an empirical and theoretical research it tells about the concept of the Administered Teaching, proposed by the author, with final aim to demonstrate the consequences of this practice on teacher's autonomy. The studies of the theorists from the Frankfurt School, especially Hebert Marcuse, are a reference for this text, enabling the critical reflection about the use of the Education systems, through a case study, carried out in two cities from the northwest of São Paulo State, that provided data for the analyses made.

* Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) na Área de Educação/Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Votuporanga. *E-mail:* ivairfernandesamorim@gmail.com.

Keywords: Education systems. Cultural industry. Autonomy. Administered systems.

La Docencia Administrada: discutiendo la cuestión

Resumen: El Texto que presentase es resultado de las investigaciones desarrolladas por el motivo del curso de doctorado, y todavía tiene la comprensión de la inserción de los sistemas con apostillas de la enseñanza de las escuelas públicas municipales. Con base en investigación empírica y teórica discurre sobre el concepto de docencia administrada, propuesto por el autor, para la muestra de las consecuencias de esta práctica sobre la autonomía docente. Teniendo como referencial los estudios provenientes de teóricos de la escuela de Frankfurt, en especial Herbert Marcuse, propone una reflexión crítica sobre la utilización de apostillas por medio de un estudio específico, realizado en dos municipios del noroeste paulista, que propició datos para la análisis desarrolladas.

Palabras clave: Sistema con apostillas de la enseñanza. Indústria cultural. Autonomía. Docencia Administrada.

O intuito deste texto é discutir a atividade docente frente à implantação de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas municipais. Em virtude das pesquisas realizadas anteriormente, durante a realização do curso de mestrado, partimos da premissa que as apostilas são produtos da indústria cultural¹ e como tal buscam impor um padrão de consumo e interpretação.

Ao postular desta maneira fomos impelidos ao questionamento de como seria possível o exercício da autonomia docente frente à utiliza-

¹ “Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular”. (ADORNO, 1987, p. 287).

ção de sistemas apostilados de ensino. Discutir a autonomia docente é uma tarefa que se insere em um panorama bastante abrangente onde a docência deve ser compreendida como uma atividade profissional que atende a diversas determinações sociais. Esta questão foi discutida no curso de doutorado e as reflexões que aqui se apresentam são advindas desta empreitada.

Vivemos em um contexto em que a utilização de apostilas se sustenta no discurso operacional onde a questão da eficácia das tecnologias educacionais torna-se proeminente em virtude da crescente demanda por instrução escolar imposta pela sociedade industrial.

A este respeito, buscamos embasamento nas discussões da Instrução Programada proposta por Skinner (1972) e nos argumentos de Carnoy (2009) sobre a vantagem acadêmica de Cuba.

Estas reflexões nos remeteram à centralidade para estes autores do exercício de mecanismos de controle que seriam garantidores da qualidade em educação.

Carnoy (2009), em especial, nos impele a refletir sobre a questão da autonomia docente. Para ele a autonomia somente seria benéfica para aquele professor extremamente bem formado. Tentaremos sintetizar a sua fala da forma mais geral.

Ao dizer da educação cubana e do modo como o sucesso educacional é obtido por meio da garantia de que todos alunos aprendam os conteúdos mínimos, por meio de materiais e aulas centralmente controlados, o autor postula que um professor deve dominar perfeitamente todos os conteúdos que ensina, assim como a forma mais eficaz para ensiná-lo. Dessa forma, quanto maior for o número de tópicos dominados pelo docente maior a possibilidade para exercer sua autonomia. Um professor despreparado ao optar, sozinho, por uma determinada metodologia ou por um determinado assunto, pode incorrer na falha de lecionar algo que não sabe e conseqüentemente ensinar errado.

A autonomia, na visão de Carnoy (2009), consistiria em possuir repertório grande e sólido de conhecimentos que possibilitaria ao mestre

compor seu próprio currículo de acordo com as necessidades da classe. Ao professor despreparado seria prudente, assim como faz o governo cubano, submeter-lhe um programa pronto e previamente testado, indicando a ele quais os passos a serem dados, assim como a ordem e momento de ministrá-los de modo a garantir que não ocorram equívocos prejudiciais à aprendizagem do educando.

Para nós, porém, a concepção de autonomia de Carnoy (2009) não difere muito da utilização de um menu. O sujeito diante de uma lista de conceitos previamente aprendidos, ou decorados, escolheria quais deveriam ser reproduzidos e em quais momentos. Dessa maneira, a autonomia seria uma questão mais ligada à memorização do que ao raciocínio. O professor seria mais um reprodutor do que um pensador (no sentido literal da palavra).

A autonomia, portanto, se resumiria, pois, ao domínio completo do currículo que se deva ensinar para poder ter a possibilidade de organizá-lo em lições de forma competente.

Diante de nossa realidade acadêmica, esta compreensão se fortalece pelas diversas dificuldades em formar docentes no cenário do Brasil atual.² Com a desvalorização e a precarização da profissão, cresce, em todo território nacional, a falta de licenciados nas mais diversas áreas do conhecimento – fato que fortalece o discurso de que é necessário garantir que os docentes ensinem ao menos os mínimos dos conteúdos de forma correta, sem equívocos.

Neste cenário, as pesquisas que realizamos apontam que a utilização de manuais bastante controladores apresenta-se como alternativa à manutenção da qualidade.

Ainda com base nos dados que coletamos e analisamos, apresen-

² Tal fato pode ser confirmado inclusive junto aos órgãos governamentais responsáveis pela educação. O site do Ministério da Educação no dia 14/08/2008 já noticiava a preocupação com a falta de professores, em notícia intitulada: “Falta de professores preocupa especialistas”, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9885>. Acesso em: 10 maio 2014.

tamos o argumento que fundamenta a adoção de Sistemas Apostilados de Ensino, a saber: Se nossos professores não possuem boa formação adotamos um material único que determina o conteúdo a ser ensinado, assim como, a sequência e a metodologia com que devem ser abordados. Assim garantiremos que até mesmo aquele docente com formação deficitária exponha a seus alunos um mínimo de conteúdo.

Comprovam esta análise o contato que tivemos com materiais de divulgação de duas grandes editoras: Abril e Positivo, que se dedicam à produção de apostilas para escolas públicas. Estes materiais confirmam a intenção de homogeneizar o trabalho docente por meio do emprego de tecnologias educacionais eficientes.

A editora Abril, por exemplo, ao apresentar o Sistema de Ensino Ser – setor da editora que atua no fornecimento de apostilas para escolas públicas – afirma:

O SISTEMA DE ENSINO SER foi elaborado para atender às necessidades das escolas que buscam levar para as suas salas de aula conteúdos de qualidade, atualizados e de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, além de recursos tecnológicos modernos e qualidade ensino.

Aliando a credibilidade das publicações e conteúdo digital do Grupo Abril e a qualidade editorial das Editoras Ática e Scipione, o Sistema de Ensino SER oferece a sua escola um material didático de Educação Infantil ao Ensino Médio, além de serviços e produtos pedagógicos que direcionarão o trabalho do professor em sala de aula (SISTEMA DE ENSINO SER).³

Evidencia-se que o material apostilado fornecido busca, juntamente com uma gama de serviços oferecidos como suporte, direcionar o trabalho docente garantindo que trilhem em suas aulas o caminho do sucesso. É

³ O trecho citado faz parte de material de divulgação da Editora Abril intitulado Guia de Informações Pedagógicas que é fornecido às Secretarias Municipais de Educação para divulgação do Sistema Ser de Ensino. Por não possuir informações catalográficas o material impossibilita sua referência bibliográfica.

preciso reconhecer que uma refutação bastante simples de nossa análise seria a de que os materiais apostilados são adotados apenas como uma orientação, sugestão ou opção disponibilizada ao docente, que na maioria das vezes padece com a falta de materiais didáticos.

No próprio conteúdo que acabamos de citar, o material destinado aos professores é apresentado como uma sugestão.

E para os professores, além dos serviços pedagógicos, o material didático impresso oferece Guia do Professor com quadro de conteúdos do ano letivo, principais objetivos e sugestões de estratégias para cada aula, orientações no decorrer das atividades, sugestões de leitura e aulas complementares e referências bibliográficas (SISTEMA DE ENSINO SER).

Amparados pelo trecho que acabamos de citar, os que advogam pela utilização de apostilas diriam que a adoção deste tipo de material em escolas públicas tem apenas o intuito sugestivo de orientar os docentes e não de impor-lhes um material único.

No entanto, cremos que este discurso eufemizado, que remete a possibilidade de o docente optar ou não pela utilização na íntegra da apostila, está mais ligado ao tipo de organização em que vivemos do que a uma característica própria do material. Ou seja, por não vivermos em um regime autoritário como o de Cuba, mas sim em um ambiente democrático, os Sistemas de Ensino não podem rigidamente ser impostos por um órgão central. Este fato, porém, não indica que a imposição vertical não possa ocorrer em uma sociedade democrática, significa apenas que deve ocorrer de forma diferente. Nas sociedades capitalistas, a solução para questão de como impor padrões tem sido resolvida pelos mecanismos de mercado, ou seja, pelo consumo.

O que queremos evidenciar é que o discurso de que os produtos oferecidos pelas editoras às escolas públicas é apenas uma sugestão flexível que facilite o trabalho do professor é antes uma estratégia de marketing.

Para impor-se, como mercadoria que são, as apostilas devem seduzir seus consumidores. Este é um ponto importante para nossa tese, vemos que em uma sociedade capitalista o grande ditador é o mercado, e para efetivarem-se como um empreendimento lucrativo, as editoras também devem aderir aos mecanismos de mercado.

O marketing editorial não se acanha em evocar suas características empresariais como a marca. A Editora Abril que tomamos como exemplo usa inclusive desta prerrogativa para conseguir mais parcerias com escolas municipais. Um encarte, que compõe o material promocional da empresa, dedica-se exclusivamente ao marketing educacional. Segundo a editora este é um assunto fundamental.

Pensando nisso, o Sistema de Ensino SER oferece às escolas parceiras uma série de produtos e serviços voltados para a Gestão de Marketing Educacional: são campanhas, informativos em diversas plataformas, pesquisas materiais de divulgação e uma equipe altamente preparada para atender às escolas (SISTEMA DE ENSINO SER).

Na realidade, as soluções de marketing oferecidas pela editora constituem-se em inúmeras oportunidades para que a escola parceira possa associar sua imagem à marca da empresa contratada. Os produtos oferecidos vão desde a afixação de placas e *outdoors* na unidade escolar divulgando a utilização do material apostilado da empresa, até a viabilização de propagandas em janelas de ônibus, bonés, camisetas ou caixas de pizza sextavadas. Entendemos, portanto, que esta valorização de um marketing direto e ostensivo corrobora na qualificação das apostilas como mercadorias.

Outro indício de que os mecanismos de mercado habitam o ambiente educacional por meio da comercialização de apostilas é a opção das editoras em motivar a compra de seus materiais ao atrelá-los à grandeza e ao sucesso do empreendimento que representam.

No material de divulgação da Editora Positivo podemos ver:

Trata-se de uma linha educacional completa para sua escola, com soluções pensadas para o melhor aprendizado de seus alunos e que dão todo suporte para a utilização dos livros pelos professores, seja por meio das orientações metodológicas presentes neles, seja pela Assessoria pedagógica que oferecemos.

Para o desenvolvimento dessa gama de materiais, a Editora Positivo conta com um Centro de Pesquisas, no qual trabalham mais de 200 profissionais que elaboram e desenvolvem todas as obras, com o cuidado de ouvir e entender um mercado cada dia mais atualizado e exigente (EDITORA POSITIVO).⁴

Vemos que o discurso acima, com a mudança de apenas algumas palavras poderiam destinar-se à divulgação de qualquer produto. É importante perceber que a propaganda busca o convencimento de que se está consumindo um produto de qualidade, garantida pelo sucesso da empresa que lhe permite ter infraestrutura e profissionais qualificados.

O que queremos evidenciar é que o feito obtido pelo governo cubano por meio do poder central é buscado pelos dirigentes municipais – não podemos precisar se de forma consciente ou não – através de mecanismos de mercado.

Nesse ponto é que gostaríamos de divergir, pois nossa compreensão de autonomia distancia-se da exposta por Carnoy (2009) e, conseqüentemente, da adotada pelos defensores dos sistemas apostilas. Não obstante às benesses obtidas por se dominar os conteúdos que se ensina, acreditamos que a autonomia não pode ser reduzida à seleção de conteúdos previamente aprendidos, ou a escolha entre três ou quatro atividades complementares apresentadas por um encarte suplementar que acompanhe um material apostilado.

A concepção de autonomia que adotamos é muito mais complexa e remete à natureza do pensamento humano. Nossa noção de autonomia está calcada na concepção kantiana de maioridade e minoridade (KANT,

⁴ Este material, por destinar-se a divulgação de um produto, apresenta a mesma dificuldade em estabelecer referência bibliográfica que apresentamos em relação à Editora Abril.

2005), e, por conseguinte, de emancipação e esclarecimento, conceitos estes bem explanados por Adorno e Horkheimer (1985). Assim, tomar o indivíduo esclarecido como aquele que é capaz de julgar pelo seu próprio entendimento é o mesmo que dizer que esclarecido é o sujeito capaz de pensar.

Ouçó, agora, porém, exclamar de todos os lados: não racioneis! O oficial diz: não racioneis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não racioneis, mas pagai! O sacerdote proclama: não racioneis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: racionai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda parte a limitação da liberdade (KANT, 2005, p. 65).

No excerto acima, Kant está discutindo o exercício livre da razão pública, que segundo ele é a única alternativa para promoção do esclarecimento. Interessa-nos o fato de que pensar não é útil àqueles que pretendem manter o controle. A reflexão kantiana, assim como as diferentes visões sobre mecanismos de controle social nos auxiliam, a concluir que seja o exército, a igreja, as instituições prisionais, os sanatórios, o governo cubano ou os dirigentes municipais ao buscarem exercer e afirmar seu poder acabam por buscar o domínio dos indivíduos controlando suas ações de forma a manter a coesão do grupo e a reprodução da ordem vigente. O exercício efetivo do pensamento é uma ameaça a este propósito.

A liberdade é condição fundamental ao exercício da autonomia. A liberdade de pensar foi bem explanada por Adorno (1995) como a capacidade de autorreflexão crítica. Somente o sujeito que é capaz de voltar-se sobre si mesmo e indagar as diferentes possibilidades de sua ação pode se dizer emancipado.

É nesse ponto que nos distanciamos da compreensão de Carnoy (2009). A experiência cubana pode ser compreendida como uma alternativa eficaz de treinamento. Tanto que os exemplos tomados para afirmar a vantagem acadêmica de Cuba consistem na discussão do melhor desempenho em matemática apresentado pelos alunos deste país.

É bastante evidente, no entanto, que é possível aprender a operar cálculos, sem, no entanto, jamais tê-los compreendido. É grande o debate entre os matemáticos atuais sobre esta questão. São notórios os frutos de uma educação matemática que se pautou na apreensão decorada da tabuada e de outros algoritmos matemáticos, porém serviu também à mitificação da disciplina como dificultosa e destinada a poucos intelectuais circunspectos e dedicados o suficiente para abranger as complexas formulações teóricas.

Dessa forma, a autonomia docente é tomada aqui como um processo que extrapola a manipulação de um repertório. É, portanto, a capacidade do professor refletir sobre si mesmo e sua prática e, se necessário, modificá-la e transformá-la de acordo com a necessidade de seus educandos.

Ao partir desta compreensão, buscamos elucidar as características de nossa sociedade tendo por referência as reflexões do teórico frankfurtiano Hebert Marcuse (1978) que propõe que a sociedade industrial conseguiu meios de dominação mais eficazes que quaisquer outros desenvolvidos no passado por administrar os indivíduos por meio da sedução tecnológica em detrimento da força física. Desse modo, nossa hipótese passou a ser a de que a educação por estar socialmente determinada poderia também estar inserida neste ambiente controlado de uma realidade administrada.

A compreensão da teoria proposta por Marcuse nos leva a entender a afirmação de Zuin (2001) de que a todo o momento somos coagidos a exercer atividades ditas livres. E esta máxima é possível porque somos administrados. É com esta compreensão que podemos pensar na existência de uma docência administrada.

Sendo os docentes agentes inseridos na dinâmica da sociedade industrial e diretamente influenciados por suas ideologias e mecanismos de controle, não estariam, portanto, no bojo de sua atividade profissional, também subjugados pelos mecanismos de administração social? Não estariam sendo induzidos a acreditar que possuem

autonomia enquanto planejam suas aulas de acordo com o que já foi planejado, decidindo entre este ou aquele conteúdo que já foi predeterminado? Ou seja, será que a autonomia docente não reside unicamente em escolher consumir este ou aquele produto didático previamente industrializado?

Aprofundar um pouco mais estas questões talvez pudesse nos levar ao questionamento de que se ao serem administrados os docentes não se tornam também ferramentas da coesão e do controle sociais. Os professores seriam ao mesmo tempo objetos e veículos de dominação, pois se tornam disseminadores da lógica instrumental.

Retomaremos, neste momento, os dados explanados, por ocasião da escrita da tese de doutoramento que possibilitou esta reflexão. Ao realizar o primeiro instrumento de pesquisa que propusemos para o trabalho citado, indagamos os docentes quanto à qualidade de diversos itens do material apostilado: Qualidade de Impressão; Seleção de Conteúdos; Organização e Disposição dos Conteúdos; Clareza, Legibilidade e Interpretação; Pertinência e Coerência dos Conteúdos; Nível de Dificuldade dos Conteúdos; Possibilidade de Interação dos Alunos, Suporte Pedagógico e Suporte *On-line*.

Por tratar-se de um questionário de questões fechadas, os docentes podiam escolher entre quatro opções para avaliar os itens propostos: péssimo, razoável, bom e excelente. Neste questionamento, os itens Qualidade de Impressão e Suporte *On-line* foram considerados bons. Os demais itens foram avaliados como razoáveis. Para nós, esta avaliação revelou uma insatisfação dos entrevistados com os Sistemas Apostilados de Ensino.

No entanto, um fato revelado pelo segundo instrumento de pesquisa aplicado – um questionário de questões abertas entregue a 20% da amostra inicial de professores – nos causou curiosidade.

Ao serem indagados na questão número nove do referido questionário sobre a permanência ou não da utilização dos sistemas apostilados de ensino nas escolas municipais, caso lhes fosse conferido o poder de

decisão, os docentes responderam unanimemente que manteriam a utilização das apostilas em suas escolas.

Eis o nosso questionamento: por quais razões os docentes permaneceriam com a utilização de um material que julgam razoável? Por que não o substituiriam por outros recursos que conduzissem o mais próximo, possível, da excelência? Perguntados sobre outros aspectos da utilização de materiais apostilados em escolas públicas os docentes propiciam-nos subsídios para discutir esta questão.

É interessante observar que, mesmo conscientes das falhas e das inconsistências do material apostilado, os docentes julgam que o material apostilado é um norteador do ato educativo e um balizador do trabalho docente.

O fato de o material apostilado apresentar uma esquematização do conteúdo escolar que é apresentado em unidades previamente determinadas com explícitas referências às técnicas e ao tempo necessários à sua execução, é visto pelos professores como um facilitador do trabalho docente.

Podemos dizer que o material apostilado, segundo o exposto pelos professores, é ao mesmo tempo diretriz curricular e manual didático para o trabalho docente nos municípios que o adotam.

Tal situação não é uma característica nova ou singular mediante a utilização de apostilas em escolas municipais. Prado (2008), em sua dissertação de mestrado, analisou a atividade pedagógica em escolas franqueadas, ou seja, em escolas particulares que adotam uma franquia de um determinado sistema apostilado de ensino. Neste trabalho, o pesquisador demonstra que, igualmente aos docentes que entrevistamos, os professores das escolas franqueadas notam limitações em se utilizar o material apostilado. No caso dos docentes abordados por Prado (2008), as principais limitações situam-se na ausência de participação dos docentes na confecção das apostilas e na exacerbada rigidez quanto à disposição dos conteúdos que são volumosos e que devem ser cumpridos em um espaço curto de tempo, impossibilitando que as necessidades da turma sejam trabalhadas de forma mais singularizada.

O interessante, contudo, é que Prado (2008) também notou que, mesmo possuindo diversas queixas em relação ao material fornecido pela franquia, os docentes entrevistados sentem-se beneficiados pelo uso de apostilas no dia a dia escolar.

Segundo o pesquisador tal situação ocorre porque:

Há uma espécie de homogeneização do trabalho docente que os próprios professores, domesticados pelos discursos fetichizantes da franquia, julgam ser positivo na medida em que consideram as apostilas facilitadoras da prática de ensino, possibilitando que suas aulas sejam aplicadas em unidades diferentes. Tal domesticação destes professores se dá uma vez que a sua atividade docente é revestida pela maneira como a instituição particular franqueada adentra estes profissionais para que trabalhem com o material sistematizado tal como as condições lhe são sugeridas, condicionando-os ao sistema pré-estabelecido franqueado (PRADO, 2008, p. 82).

As explanações de Prado são exemplares para nossa discussão. A partir delas podemos notar que a situação que detectamos na realidade das escolas públicas é similar a das escolas particulares, a saber: os docentes, mesmo detectando inconsistências e incoerências no material apostilado, acreditam que este material didático é benéfico à atividade docente.

No entanto, possuímos uma discordância conceitual em relação à postulação de Prado (2008). Nossa compreensão da realidade que pesquisamos nos leva a refutar a denominação do processo relatado como adestramento. Embora, lexicograficamente a palavra adestrar possa ser sinônimo de doutrinar ou instruir, comumente este termo tem sido empregado mais à domesticação de animais. Ou seja, adestrar, ao menos no imaginário popular, está ligado ao condicionamento de criaturas, que não possuem consciência, a responder de determinada maneira a estímulos padrões previamente assimilados.

No caso da docência, acreditamos que é indevida a utilização do termo adestramento, haja vista a impossibilidade da existência humana desvincu-

lada de uma consciência, mesmo que seja uma falsa consciência.⁵ O que a nosso ver ocorre é uma ilusão em que os docentes creem receber benefícios enquanto estão submetidos a instrumentos de controle e dominação.

Zuin (1992) nos auxilia na compreensão deste fato ao discorrer sobre o mito da sereia.

Se por um lado, no mito da sereia, os marinheiros enfeitiçados são conduzidos à morte, no momento em que abandonam o navio e se lançam ao mar; por outro lado, os consumidores fascinados pelo brilho e beleza, absorvem os produtos pseudoculturais obsessiva e compulsivamente, juntamente com os comportamentos associados, na esperança de que ocorra algum tipo de compensação às suas próprias debilidades egóicas. Tanto o mito quanto a Indústria Cultural prometem, mas não cumprem. Com a diferença de que, se no mito, a promessa é quebrada com a morte imediata, na Indústria Cultural, por outro lado, a debilidade física e psíquica é engendrada de forma cruel e gradativa (ZUIN, p. 22, 1992).

Parece-nos que as apostilas acabam por exercerem certa sedução sobre os professores que, embora conheçam as debilidades do material, acabam por acreditar que ele é a melhor alternativa didática frente às dificuldades impostas ao exercício da profissão docente.

Como legítimos produtos da Indústria Cultural, as apostilas realizam promessas tentadoras aos docentes, como as de realizarem o direcionamento dos conteúdos escolares de acordo com uma matriz curricular que propiciará o desenvolvimento individual dos alunos que serão beneficiados por um tratamento eficaz do conhecimento.

⁵ Inversamente, a perda da consciência em razão das liberdades satisfatórias concedidas por uma sociedade sem liberdade favorece uma consciência feliz que facilita a aceitação dos malefícios dessa sociedade. É o indício de autonomia e compreensão em declínio. A sublimação exige um alto grau de autonomia e compreensão; é a mediação entre o consciente e o inconsciente, entre os processos primários e secundários, entre o intelecto e o instinto, a renúncia e a rebelião. Em suas mais realizadas formas, tais como na obra artística, a sublimação se torna a força cognitiva que derrota a supressão enquanto se inclina diante dela (MARCUSE, 1978, p. 85).

No entanto, propomos, embasados pelas reflexões de Ramos-de-Oliveira (2001), que o ato de ensinar é uma atividade complexa que demanda tempo e envolvimento humano para poder possibilitar o desenvolvimento integral dos jovens educandos. Um material didático, por melhor que seja, não conseguirá por si só garantir o sucesso do processo educacional. Porém, notamos, por meio de nossa pesquisa, que os docentes estão denotando, cada vez mais, características ontológicas do trabalho docente ao material apostilado, situação que confirma a tese de que os produtos da Indústria Cultural reiteram repetidamente promessas que são incapazes de cumprir.

A nosso ver, este é o principal argumento para justificar o fato de que os docentes, mesmo não estando contentes com a qualidade de vários itens dos materiais apostilados, partam em defesa da manutenção do seu uso nas escolas públicas.

Em outras palavras, os docentes, seduzidos pelo marketing educacional que gravita em torno dos materiais apostilados, esperam que a promessa de uma condução curricular eficaz em meio a um ambiente educacional tão atribulado se realize. E constantemente renovam esta esperança ao serem bombardeados pelos apelos do discurso oficial e pela cobrança de familiares que, também seduzidos pela possibilidade de que seus filhos usufruam dos bens antes confinados às elites, passam a atribuir um valor fetichizado⁶ às apostilas.

Somente para explicar esta situação, concedemo-nos a licença de relatar a fala de um colega professor realizada há poucos meses. Segundo este professor, ao realizar a primeira reunião de pais do ano, foi neces-

⁶ O caráter fetichista da mercadoria não consiste na observação de que a sociedade venera o valor de troca (literalmente como força divina) presente em todos os seus valores de uso. A ressacralização da troca de mercadorias resulta, antes [...] do fato de que o mercado profano perdeu seu ponto de referência, seu ponto profundamente carregado de sentido sacro, sobre o qual o mercado se alicerçou na forma de uma camada eterna. Uma vez que ele se sobressaiu em relação ao outro e se tornou sistematicamente autorreferente, ele assumiu o lugar do sagrado que fora perdido e se transformou em seu sucedâneo (TÜRCKE, 2010, p. 240).

sário esclarecer que, devidos aos procedimentos licitatórios, o material apostilado demoraria um pouco a chegar para os educandos. Na ocasião, um pai de aluno se pronunciou dizendo que não havia problema, pois enquanto o material não chegasse os professores se encarregariam de “enrolar” o tempo que fosse necessário. Nesta breve passagem, podemos notar que os pais dos alunos, também seduzidos pelos apelos do marketing educacional, já estão desenvolvendo a ideia de que o professor é incapaz de lecionar na ausência do material apostilado.

Com estas postulações, queremos evidenciar que, para nós, o material apostilado mantém-se no ambiente educacional mais em virtude da sedução própria de um produto da indústria cultural do que em decorrência de sua qualidade.

Discorrido sobre este paradoxo, a nosso ver, central, para a compreensão do objeto pesquisado, passemos à análise de aspectos mais pontuais, mas não por isso menos importantes para a compreensão da autonomia docente frente à utilização de apostilas.

Vimos que a compreensão que os docentes possuem dos sistemas apostilados de ensino está intimamente ligada à ideia de currículo. Se compreendermos currículo como “um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p. 101), veremos que certamente o material apostilado constituiria uma das forças que atuam sobre o currículo escolar, da mesma forma como qualquer outro material didático. Ao se optar por x ou por y material, seja ele livro didático ou apostila, a escola e os professores estarão expostos à determinada abordagem do conhecimento que possui seus vieses e ideologias.

No entanto, em nossa pesquisa, a recorrência de que a apostila seria o balizador, senão único, mais importante do itinerário curricular que as disciplinas escolares deverão seguir. Esta situação é problemática. Os professores sentem-se beneficiados pela determinação curricular proposta pela apostila, ao considerar que os sistemas apostilados estruturam os

conteúdos, organizam o conhecimento, selecionam os temas mais adequados a cada ano e, assim, acaba por aceitar que uma parte bastante singular do seu trabalho seja realizada por outrem.

Tentaremos explicitar nossa concepção.

Ao sistematizar o ensino na forma escolarizada, é necessário que existam algumas diretrizes que norteiem o trabalho docente com a finalidade de garantir um mínimo de conteúdos que devem ser assimilados com o intuito de permitir uma identidade educacional nacional, que atenda às necessidades sociais da nação e que garanta o trânsito do discente entre as unidades escolares no decorrer do ano letivo.

No cenário nacional, estas diretrizes são expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Afora as críticas que são feitas a este tipo de material, e não obstante as eventuais necessidades de revisão ideológica que este documento contempla, parece-nos que ele possui uma característica interessante, que é a de orientar o trabalho docente de forma mais geral, ou seja, não apresenta um programa rígido e inflexível a ser seguido em cada disciplina e em cada série.

O que percebemos é que nas realidades em que o material apostilado é adotado a função que deveria ser exercida pelos parâmetros curriculares nacionais passa a ser exercida pelas apostilas e justamente a característica de abertura dos PCN's é substituída pela rigidez da determinação de conteúdos fragmentados em unidades que devem ser cumpridas em espaço delimitado de tempo.

O interessante é que fica aparente nos relatos dos professores que esta característica limitadora do material apostilado é vista como um ponto positivo da implantação de sistemas apostilados em escolas públicas. Os professores aparentam crer que a seleção dos conteúdos e a determinação das atividades de sua sala de aula sejam atribuições de um ente externo à sala de aula. A seleção, organização e problematização dos conteúdos deixam de ser uma atividade eminentemente professoral.

Neste ponto podemos constatar mais uma característica que qualifica a apostila como uma mercadoria: sua fetichização. Usualmente fetiche

é considerado como aquele objeto ao qual se atribui características, habilidades ou possibilidades que na realidade ele não possui ou não contempla. No entanto, cabe retomar as reflexões de TÜRCKE (2010) sobre a natureza autorreferente da mercadoria.

Compreender que a mercadoria é autorreferente, significa ter a consciência de que o mercado traz o consumo como um fim em si mesmo. Consume-se por consumir, porque a promessa irrealizável da indústria cultural depende do fluxo do mercado para manter a ilusão de que em algum momento se realizará a satisfação do prometido.

Quando o mercado atinge um estágio que TÜRCKE (2010, p. 241) denomina como “caminhar com seus próprios pés”, o caráter fetichista da mercadoria passa a gerar a alienação, e a mercadoria “se transforma em algo para cuja causa se vive e, então, se obtém o sentido: esse é o credo do mercado” (TÜRCKE, p. 241, 2010).

Assim TÜRCKE nos mostra como o mercado constitui-se no sucedâneo profano do sagrado, manifestando um novo credo, mas também nos possibilita a compreensão do processo que a introdução das apostilas tem causado no cotidiano educacional das escolas públicas.

A fetichização da apostila que possibilita que atribuições docentes sejam suplantadas pela sua utilização faz com que ela se torne, assim como as demais mercadorias, autorreferente e que possua um fim em si mesma; tornam-se não apenas um norte, mas a motivação, talvez única, fundamental das aulas.

Um aspecto que corrobora para a qualificação das apostilas como mercadoria é a publicidade existente em torno da contratação realizada pelas prefeituras municipais. Esta realidade foi constatada por Nicoletti (2009) que analisou aspectos da contratação de sistemas apostilados de ensino em município da região de São José do Rio Preto.⁷ Ao analisar o discurso da mídia local em relação aos sistemas apostilados de ensino, o pesquisador conclui que:

⁷ Cidade do Noroeste do Estado de São Paulo considerada polo regional de uma macrorregião.

verificamos que os meios de comunicação são utilizados pelas prefeituras e pelos sistemas de ensino com o objetivo de empreenderem uma publicidade do produto “sistema apostilado”. Com frequência, tais reportagens não propiciam ao leitor uma reflexão sobre as questões mais relevantes que envolvem a contratação desses sistemas, tais como a falta de consulta da opinião dos professores, durante o processo de escolha e de renovação com um sistema de ensino; o treinamento de professores para trabalharem com apostilas; a inexistência de avaliação do MEC sobre o material apostilado; o uso de recursos do FUNDEF com sistemas privados de ensino; entre outros (NICOLETI, 2009, p. 28).

Particularmente achamos bastante perigoso tratar questões pedagógicas por um viés estritamente mercadológico. Somos conscientes de que seria impossível, nos dias atuais, manter uma escola sem que haja o consumo de mercadorias, sejam elas culturais ou não. No entanto, o problema que detectamos é a centralidade do material apostilado em questões curriculares, relegando a uma mercadoria a determinação do itinerário educativo.

Com este processo, nos esquecemos de que “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo ‘escola’. E constituem ‘um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados’” (JULIA, 2001, p. 33).

Neste ponto, podemos notar uma característica sintomática do consumo de mercadorias: a negação da dependência do produto. Se indagarmos um consumidor sobre o porquê da aquisição de um determinado produto supérfluo, ele dirá que decidiu proceder desta forma e muito dificilmente admitirá que se sentiu seduzido pelos apelos do mercado, ou que está reproduzindo de forma alienada um comportamento massificado.

O mesmo acontece com os docentes que, embora afirmem que um dos maiores benefícios da apostila é prescrever os conteúdos e as atividades das aulas, não admitem a utilização da apostila como diretriz única de suas aulas. A maioria dos docentes, ao serem indagados sobre

a situação, afirma que os docentes, em geral, aferram-se à apostila como única fonte de informação, mas que no seu caso particular a apostila é apenas mais um dos recursos didáticos dos quais utiliza.

Cerca de 73% dos docentes afirmaram que, na ocasião do planejamento escolar, o material apostilado é considerado apenas mais um dos tantos recursos utilizados para determinar os conteúdos e objetivos a serem perseguidos durante o ano letivo. Este fato parece um indicio de autonomia e criticidade; no entanto, outros dados contrastam com esta ideia e demonstram a centralidade do material apostilado na organização didática das escolas.

A utilização por 71% dos entrevistados da apostila em quatro ou mais dias letivos semanais e a recorrência das falas do questionário aberto – quando os professores foram novamente questionados sobre a ocasião do planejamento – de que o material apostilado é o mais importante estruturador da atividade de planejamento demonstram a adoção da apostila como parâmetro único da ação docente.

Cabe aqui ressaltar duas justificativas da frequente utilização da apostila, na opinião dos docentes. A primeira diz respeito à extensão do conteúdo da apostila e a segunda diz respeito à cobrança existente por parte dos superiores e dos pais de alunos para o cumprimento integral do programa da apostila.

Como já vimos, a reclamação da extensão do conteúdo não é exclusiva da realidade pública de ensino. Prado (2008) demonstrou-nos que os professores das escolas franqueadas também se sentem pressionados pelo programa do material apostilado que deve ser concluído em um curto espaço de tempo.

Já em relação à cobrança de pais e superiores, acreditamos que, no caso destes últimos, a pressão exercida se deva às exigências dos próprios sistemas municipais de ensino que visam garantir o sucesso de seu investimento, o que será revertido em uma publicidade positiva para o cenário político. Já no caso dos pais, acreditamos que tenha se disseminado a concepção, já exemplificada, de que os professores são incapazes de lecionar sem o auxílio do material apostilado.

Somos, contudo, levados a acreditar que a necessidade de utilização contínua das apostilas não seja um acaso. Muito pelo contrário, existe uma tendência consciente por parte dos elaboradores do material apostilado em se ocupar o máximo possível do tempo de aula. Esta preocupação vem ao encontro do ideal da mercadoria de postular padrões de consumo.

No caso das apostilas, a manutenção de um padrão curricular reveste-se de um discurso que defende a utilização da apostila como um garantidor de que os alunos das mais diversas realidades recebam um mínimo comum que possibilite a qualidade do ensino.

No entanto, a proposição de um conteúdo extenso em volumes bimestrais visa a um efetivo controle do trabalho docente. Embora todas as editoras manifestem que o professor tem liberdade para aplicar as mudanças que acreditam necessárias, apresentam no mínimo quatro extensos volumes a serem vencidos em um ano e por meio de mecanismos de marketing induzem ao preenchimento do material como garantia do cumprimento de um mínimo curricular. Inclusive este fato está presente na fala dos professores que, ao serem indagados em questionário sobre as razões para a manutenção das apostilas nas escolas públicas, responderam que alguns profissionais não são bem formados e que o uso da apostila garantiria ao menos que os alunos percorressem os mesmos conteúdos, evitando que estes professores despreparados propusessem conteúdos desnecessários ou equivocados.

Este é também o discurso oficial que agrada bastante aos pais de alunos.

Aqui podemos atentar para mais um aspecto presente nas postulações Adorno e Horkheimer (1985), ao afirmarem que a Indústria Cultural não se acanha em explicitar seus objetivos e neste caso específico da educação não se inibe em utilizar o discurso da padronização. Algo veementemente combatido nas críticas à educação tradicional que é condenada por impor rígidos padrões, exigindo que os alunos decorem os preceitos disseminados pelo mestre que detêm o conhecimento, que é absoluto e inquestionável, passa a ser usado como *slogan* de campanha em prol à

utilização de apostilas. Pois, qual seria o benefício da unificação curricular, senão a manutenção de um mínimo de conteúdos considerados absolutos e irrefutáveis?

O padrão que é veiculado como garantidor de qualidade segue o mesmo padrão cíclico dos demais bens culturais que se enquadram como produtos da indústria cultural. “Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente com invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência” (ADORNO; HORKHEIMER, p. 117, 1985).

O mesmo ocorre com os materiais apostilados que, embora se aferem a uma ideia de inovação educacional, seguem as mesmas orientações do livro didático, variando apenas na aparência (formatação e divisão bimestral dos fascículos) e na exacerbação dos mecanismos de controle.

Sentimo-nos seguros de que, para a maioria dos professores, as apostilas não diferem em sua essência dos livros didáticos, pois, sessenta e seis por cento dos docentes entrevistados responderam que em relação aos livros didáticos as apostilas podem ser consideradas mais do mesmo.

Embora haja esta semelhança entre os materiais didáticos, podemos afirmar que a apostila leva a cabo com mais eficiência o ideal padronizante da indústria cultural, principalmente pela cobrança existente pelos superiores imediatos, que agora se encontram bem próximos da instância do poder municipal, diferentemente de quando os docentes utilizam materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os responsáveis diretos pela iniciativa encontram-se distantes em gabinetes da capital federal. Assim como pela cobrança dos pais que são seduzidos pelo discurso de que seus filhos estão sendo beneficiados com uma educação que antes era privilégio apenas da elite. E, por fim, pela sedução que o material exerce sobre os próprios professores efetuando promessas de facilidade pedagógica e orientação curricular.

O que nos preocupa, no entanto, é a difusão de uma lógica única de

pensamento.⁸ Ao se impor um sistema apostilado, intenta-se que todos os professores procedam da mesma forma, independente de que escola ou sala estejam atuando. E caso essa premissa de seguir na íntegra o material seja acatada estaremos correndo o risco de desestimular outras abordagens sobre o mesmo assunto. A nosso ver, ao inibir outras abordagens sobre os conteúdos propostos, a apostila acaba por inviabilizar a compreensão da realidade, e os processos mecanicamente padronizados acabam por camuflar a contradição e a tolher o pensamento dialético.

Se a dialética entende a contradição como ‘necessidade’ pertencente à própria ‘natureza do pensamento’, assim o faz porque a contradição pertence à própria ‘natureza do pensamento’ [...] assim o faz porque a contradição pertence à própria natureza do objeto do pensamento, à realidade, onde a razão é ainda Anti-Razão, e o irracional ainda racional. Inversamente, toda a realidade estabelecida milita contra a lógica das contradições – favorece os modos de pensamento que conservam as formas de vida estabelecidas e os modos de comportamento que os reproduzem e aprimoram (MARCUSE, p. 141, 1978).

Marcuse, neste trecho, aborda justamente a discussão que Ramos-de-Oliveira (2001) realiza ao mencionar a tensão existente no ato educativo entre a disseminação do conhecimento existente e a necessidade de abrir espaço para o novo.

É justamente esta a questão contemplada pela lógica dialética: somente operando dialeticamente é que o pensamento pode encontrar no campo da contradição ou da negação possibilidades diferentes e consequentemente promover a mudança.

Cabe ressaltar que a inviabilização do pensamento dialético protagonizada pela padronização imposta pelas apostilas não atua somente sobre os alunos, mas primeira e primordialmente sobre o professor, que passa

⁸ “A linguagem multidimensional é transformada em linguagem unidimensional, na qual significados diferentes e em conflito não mais se interpenetram, sendo mantidos separados; a dimensão histórica explosiva do significado é silenciada” (MARCUSE, 1978, p. 186).

de profissional intelectual a profissional operário apenas dedicando-se ao cumprimento de esquemas predeterminados. A sala de aula torna-se linha de produção e os agentes envolvidos no processo educativo deixam de ser sujeitos transformadores da realidade para tornarem-se subprodutos da indústria cultural.

No entanto, é preciso retomar um aspecto recorrente na fala dos professores, que dizem não serem totalmente dependentes dos sistemas apostilados de ensino. Segundo os entrevistados, mesmo com a utilização diária das apostilas e com a extensão do conteúdo, é possível ter liberdade para propor outras atividades e complementar as falhas existentes no material apostilado.

A este respeito, cabe lembrar que em nosso primeiro questionário cem por cento dos entrevistados afirmaram utilizar outros materiais pedagógicos, sendo que a maioria relata que esta atitude é necessária devido às carências do material apostilado.

Em um primeiro momento, o fato de reconhecer falhas no material apostilado e de propor a utilização de outros materiais, pareceu-nos um forte indício de autonomia docente. E realmente estamos convencidos de que o ambiente de sala de aula é um espaço de atuação autônoma do professor. Não pretendemos postular que a ação docente independa de determinações ou imposições externas, somente estamos imbuídos de uma forte crença de que o momento da aula é eminentemente professoral e nesta experiência singular é possível romper algumas limitações e exercer uma atividade realmente livre.

O fato de os professores possuírem consciência das inconsistências do material apostilado e propor alternativas metodológicas, nos levou a necessidade de problematizar a questão por meio de perguntas abertas, para que houvesse oportunidade dos professores desenvolverem a ideia.

Neste momento pudemos notar que, embora efetuem algumas críticas ao material apostilado, os docentes acreditam que seu emprego é benéfico e este tipo de edição didática – apesar da insatisfação com alguns aspectos – possui uma privilegiada posição de centralidade nas escolas em que é utilizado, como já foi dito.

Ao serem indagados sobre como era possível obter espaço para a utilização de materiais diversificados, os docentes alegaram que é possível conciliar a utilização de apostilas e o emprego de outras atividades. Somente um dos professores entrevistados condensou suas explicações na afirmativa de que o tempo para outras atividades é escasso. Os demais professores reiteraram a possibilidade de se utilizar materiais variados.

No entanto, verificamos que na visão dos professores o complemento necessário resume-se em propor itens adicionais ou propiciar pré-requisitos à resolução dos exercícios. Ou seja, quando o professor acha que o conteúdo ou atividades contidos na apostila são insuficientes para fixar determinado conteúdo, são propostos exercícios ou textos adicionais, e quando se julga que os alunos ainda não possuem conhecimentos necessários para adentrar em tal tema, são fornecidos conceitos com o intuito de prepará-los para a utilização do material apostilado.

Outro aspecto considerado de autonomia pelos professores é a liberdade de dispor livremente da apostila durante as aulas semanais. Ou seja, não há um cronograma semanal rígido para a execução da apostila, desde que seja cumprida dentro do bimestre, haja vista que são quatro volumes anuais a serem cobertos em cada disciplina.

Constatamos, portanto, que a apostila é quem dita a metodologia e sequência dos conteúdos. O material didático acaba por funcionar como um itinerário a ser seguido e o professor contenta-se em determinar os pontos de parada, descanso, alimentação e reabastecimento. No entanto, o docente parece permanecer sempre fiel ao percurso partindo sempre do mesmo destino e almejando sempre o mesmo ponto de chegada.

Dessa forma, podemos constatar que o intuito, das autoridades educacionais de padronizar o processo de ensino nas diferentes unidades da rede está sendo realizado com sucesso. A nosso ver, embora possuam algum grau de liberdade ao utilizar as apostilas, não podemos classificar a atividade docente frente ao material apostilado como autônoma.

Para que a atividade docente pudesse ser considerada realmente

autônoma, seria necessária uma atividade de crítica imanente perante aos sistemas apostilados de ensino.

Trata-se de compreender como o objeto, de uma forma que não deixa de nos lembrar Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, já traz dentro de si sua própria medida de avaliação, isto no interior de uma relação tensa consigo mesmo. A medida já está presente no objeto e pode ser identificada à condição de sermos atentos aos antagonismos que constituem o objeto e que o colocam em movimento (SAFATLE, p. 25, 2009).

Criticar de forma imanente a utilização das apostilas e verificar a medida contida nelas mesmas de sua avaliação, minimamente conduziria ao desvelamento dos processos de padronização existentes e proporcionaria processos de subversão em que os docentes ousassem proceder de outra maneira que não fosse a apresentação de temas propostos por um material e a consequente resolução de exercícios.

Mas os docentes parecem achar bastante cômoda a adoção das apostilas propiciando-lhes diretrizes claras a serem seguidas. Neste ponto é importante ressaltar que ao atar-se à orientação curricular das apostilas, o docente não está apenas abrindo mão de sua atribuição, mas está também negando o potencial negativo do seu exercício profissional.

Com esta pesquisa notamos que os professores não se sentem seguros em discutir o currículo das séries em que lecionam e, para nós, isto é forte indício da perda do potencial negativo da razão. Notamos também uma forte ideia, entre os docentes, de que existe um percurso acadêmico a seguir e que este caminho pode ser cartografado, mas não se sentem habilitados para traçá-lo e as apostilas seriam o mapa que poderia guiar-lhes com sucesso. Ao adotar esta postura, parece que os docentes acreditam na existência de algumas verdades que manteriam a ordem necessária para a perpetuação do conhecimento e da sociedade.

O que parece desagradável e desordeiro do ponto de vista lógico, bem pode conter os elementos agradáveis de uma ordem diferente,

podendo ser, assim, parte do material de que são feitos os conceitos filosóficos. Nem o mais refinado senso estético nem o conceito filosófico mais exato são imunes à história. Elementos desordeiros entram nos objetos mais puros do pensamento. Estão também destacados do terreno social, e os conteúdos dos quais se abstrai guiam a abstração (MARCUSE, 1978, p. 202).

Pretendemos apenas alertar para o fato de que ao mesmo tempo em que os docentes alegam ter uma postura autônoma diante dos materiais apostilados, remetem a estes uma posição central e deixam transparecer que o material dita as regras no lugar do próprio professor. Relembremos apenas que o processo onde o objeto passa a dominar seu criador é um exemplo de alienação.

Portanto, esta alienação propiciada pela apostila faz com que o docente seja controlado por um objeto ao invés de controlá-lo. A ferramenta deixa de ser potencializadora da ação humana para tornar-se a sua determinante. Os aspectos subjetivos dão lugar à aplicabilidade estritamente prática de um ou outro conceito. Esse é para nós um exemplo efetivo de disseminação da razão instrumental no cotidiano educacional.

Quando tomamos as postulações de Marcuse a respeito da potencialidade de reorganização dos elementos desordeiros, não estamos nos referindo à disciplina da sala de aula ou a falácia de alguns discursos pedagógicos distorcidos que apregoam que uma aula criativa deve ser barulhenta e desorganizada. Queremos apenas atentar para o fato que o elemento desordeiro é aquele que subverte a ordem de pensamento estabelecido. Atentemos para o fato de que a determinação prévia e externa das atividades a todas as escolas de uma rede de ensino específica ou até mesmo a escola de diversas redes municipais de ensino, faz com que seja disseminado um padrão de ensino. Todos são induzidos a aprender as mesmas coisas, na mesma sequência e pelo mesmo procedimento. Mais que garantir um mínimo de conhecimentos necessários à socialização dos educandos, este procedimento impede que as coisas sejam feitas de uma maneira diferente.

Desordenar, portanto, nada mais seria que fazer diferente, ousar não ser igual, negar o estabelecido, experimentar. Subversão não significa baderna e transtorno. Subverter em nossa sociedade pode ser apenas negar os padrões do mercado.

O que os docentes consideram autonomia pode ser bem exemplificado nas palavras de um dos entrevistados ao ser indagado sobre sua autonomia quanto à seleção de conteúdos em seu dia a dia: “Na escola em que trabalho e na rede municipal de ensino também, os professores tem autonomia para escolher os dias e como utilizar o sistema apostilado, na escolha de atividades extras, o professor fica livre, sem cobranças para trabalhar” (Professor 7).

O simples fato de decidir se a interpretação do texto ocupará o tempo de uma ou duas aulas, ou ainda se será necessário sugerir ou não a procura de mais palavras no dicionário do que as propostas pelo vocabulário do texto, parece ser visto como indício de autonomia.

Acreditamos que a autonomia docente vai além destas atividades que se aproximam muito mais de uma experiência organizacional do que de um efetivo exercício intelectual. O professor como profissional da educação deveria refletir não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre os métodos de ensino e sobre as especificidades dos educandos.

Assim como o pensamento autônomo é bidimensional, a educação autônoma também o é, pois de um lado deve contemplar os saberes já construídos e que tornam nossa vida mais cômoda, e de outro sempre instigar a negação da ordem estabelecida para procurar novas formas de conhecer.

Ao se aferrar a um itinerário prescrito, a educação menospreza a complexidade da realidade. Ou será que já chegamos ao momento histórico em que devemos crer que tudo que havia para ser conhecido já foi descoberto? Será que nem um dos nossos educandos poderá mudar a compreensão do cosmo como fez Galileu? Ou inaugurar uma nova forma de compreensão da mente humana como fez Freud?

Estaríamos, portanto, livres de rupturas; já teríamos chegado à compreensão da realidade tal e qual em sua verdadeira essência. Particu-

larmente acreditamos que ainda estamos distantes dessa realização – se é que algum dia ela será possível.

Para finalizar esta nossa problematização, gostaríamos de atentar para um último fato, já mencionado, mas que precisa ser enfatizado: o fato da má formação docente ser tomada como justificativa para a adoção de apostilas em escolas públicas.

Não é objetivo deste trabalho e não haveria disponibilidade de tempo para discorrer a contento sobre a problemática da formação docente. Portanto, não iremos julgar o mérito dos cursos de formação de professores em nosso País, tampouco discutir os determinantes econômicos e sociais que dificultam a qualificação da profissão docente propiciando sua precarização. Contudo, faz-se necessário atentar que o argumento revelado pelos docentes de que a apostila garantiria que professores menos competentes não cometeriam grandes equívocos se seguissem à risca a orientação do material apostilado é bastante falho.

A nosso ver, postular que um manual didático é capaz de possibilitar que um docente aja de uma forma minimamente competente, nos remete à fala de Lemov (2011) de que é possível se elencar técnicas garantidoras de sucesso. Ou ainda pior: nos faria concordar com a opinião de Castro (2011) que compara os materiais didáticos a manuais de instrução de aeronaves.

O problema da formação docente só poderá ser resolvido por meio da atividade formativa, acadêmica ou continuada; jamais por manuais. O professor malformado é aquele que não possui subsídios suficientes para refletir sobre a complexidade do ato educativo, faltando-lhe também consistência conceitual para lidar com os conteúdos de sua disciplina. Não conseguimos, portanto, visualizar a forma pela qual as apostilas sanariam estes aspectos deficitários.

Dessa forma, o argumento apresentado não pode ser levado a cabo.

A consciência é “não-livre” no quanto é determinada pelas exigências e pelos interesses da sociedade estabelecida; no quanto a sociedade estabelecida é irracional, a consciência se torna livre para a mais

elevada racionalidade histórica somente na luta contra a sociedade estabelecida. A verdade e a liberdade do pensamento negativo têm sua base e sua razão nessa luta. Assim, segundo Marx, o proletariado é a força histórica libertadora somente como força revolucionária; a negação determinada do capitalismo ocorre se e quando o proletariado se torna cômico de si e dos processos e condições que formam essa sociedade. Essa consciência é tanto, um requisito como um elemento da prática negativa. Esse 'se' é essencial ao progresso histórico – é o elemento de liberdade (e oportunidade!) que abre as possibilidades de conquistar a necessidade dos fatos dados. Sem ele, a história retorna a escuridão da natureza inconquistada (MARCUSE, 1978, p. 207).

Com esta pesquisa, somos levados a acreditar que a exemplo da sociedade a docência também é administrada se assemelhando à atividade proletária de chão de fábrica. Dessa forma, assim como Marcuse (1978), cremos que a exigência necessária para o exercício livre da profissão é o professor tomar consciência de si próprio e dos mecanismos de controle que incidem sobre sua atividade.

As apostilas enquanto mercadorias tornam-se fetiches que se apropriam de tarefas que deveriam ser delegadas aos educadores – isto, porém, não significa o fim da autorreflexão crítica em educação. Indica antes que devemos refletir sobre esta prática e procurar meios de recuperar a consciência docente, que propiciará a experiência do pensamento negativo, que, por sua vez, desvendará novas possibilidades.

Considerações finais

Este trabalho, embora não tenha esgotado a temática abordada, conseguiu evidenciar alguns aspectos importantes para a compreensão da realidade educacional das escolas públicas brasileiras. Apontaremos algumas constatações que obtivemos durante a pesquisa.

O primeiro aspecto é o de que a adoção de Sistemas Apostilados de Ensino é uma atitude que se fortalece devido à preocupação operacional

de atendimento à demanda educacional, que remete à questão da eficácia das tecnologias educacionais. Assim, podemos concluir que esta preocupação acaba por legitimar ações que visam a padronização da conduta e, por conseguinte, ao controle e cerceamento da liberdade de pensamento, ou seja, de autorreflexão. Foi evidenciado ainda que uma educação rigidamente controlada pode ser útil ao desenvolvimento social, pois possibilita o conhecimento técnico necessário a produção e consumo de mercadorias.

Dentre as teorias que discutem os mecanismos sociais de controle, constatamos que a atualidade dos conceitos frankfurtianos, em especial aqueles evidenciados por Hebert Marcuse, nos possibilitam a melhor compreensão de como a sociedade industrial utiliza-se da sedução tecnológica para efetivar o domínio social por meio da transformação de todos os sujeitos em consumidores passivos.

Não obstante, a mudança técnica e o crescente número de equipamentos tecnológicos que passam a ser utilizados cotidianamente, pôde ser verificado que as assertivas de Marcuse a respeito da sociedade industrial permanecem válidas e demonstram que embora *hightech*, a lógica dominante ainda é pautada na instrumentalização da razão.

Reiteramos o fato de que os mecanismos de controle se tornam mais sutis, pois são eufemizados pelo crescente aumento no padrão de vida, pela propensão do ser humano a aderir à utilização de objetos tecnológicos e pela fetichização de mercadorias. É, portanto, para nós, clara a constatação de que nossa sociedade se configura como uma sociedade administrada e que quanto maior o desenvolvimento tecnológico maior a possibilidade de se administrar os indivíduos, controlando-os por meio da imposição de padrões de consumo.

Dessa forma, cabe ressaltar que a inserção dos sistemas apostilados de ensino em escolas públicas ocorre em um cenário de administração social, que possui no mercado e no consumo de mercadorias seu principal mecanismo de dominação. Neste ponto, cabe ressaltar que as apostilas também são mercadorias e, portanto, já estão de antemão inseridas em uma dinâmica de padronização e controle.

Em relação aos dados obtidos na pesquisa com os docentes podemos evidenciar alguns pontos importantes. Um deles é a avaliação docente sobre a qualidade do material apostilado. É bastante interessante notar que na opinião da maioria dos professores abordados, as apostilas são apenas razoáveis. Assim podemos dizer que para os profissionais que utilizam estas edições didáticas, elas são consideradas falhas em muitos aspectos. Porém, mesmo com esta constatação, os docentes defendem a utilização do material apostilado em escolas públicas. Ao verificar o porquê desta contradição constatamos que os entrevistados se sentem beneficiados pelo uso da apostila.

Dessa forma, a principal constatação deste trabalho não é sobre a qualidade das apostilas, mas a percepção de a atividade docente ter perdido seu potencial reflexivo e é neste sentido que afirmamos que a atividade docente se assemelha a do operário. Como o trabalhador de chão de fábrica, o docente apenas realiza um determinado procedimento em uma grande linha de produção. Deve apenas reproduzir as “sugestões” ditadas pelo material didático para que seus alunos tenham sucesso. É claro que para isso deverá atentar-se para as características do equipamento (apostila) e se necessário poderá recorrer ao manual de instruções (manual do professor) ou ao suporte técnico (assessoria pedagógica) para sanar qualquer mau funcionamento.

Para os docentes constatamos que esta situação é confortável, pois estão a consumir um material agradável que lhes possibilita o exercício da inércia intelectual. Não pretendemos dizer que os professores se encontram imobilizados, mas sim que permanecem em uma trajetória retilínea, sem alterações de curso (como nos indica a compreensão física de inércia), seguindo incansavelmente o trajeto predeterminado. Ou como ainda pode-se afirmar, mais próximos da minoridade do que de uma prática que preconiza a busca por uma educação emancipadora.

Essa sensação deve-se à ideia de que o material apostilado seria o responsável pela determinação curricular, garantindo que os conteúdos corretos sejam selecionados, organizados, problematizados e fixados na

etapa correta do processo ensino aprendizagem. Desse modo, uma consideração importantíssima que obtivemos com esta pesquisa é a de que os docentes acreditam que a atividade docente em sala de aula está dissociada da atividade de reflexão curricular e acabam por delegar à apostila a função de direcionar os caminhos a serem seguidos em suas aulas.

Pudemos notar que as apostilas ocupam o lugar das diretrizes curriculares nacionais, no entanto de forma mais determinista e menos suscetível à contextualização. Esse fato nos revela que a natureza do emprego de materiais apostilados é fetichizada, ou seja, a atividade de seleção e organização de conteúdos escolares, que é uma atividade eminentemente professoral, passa a ser incumbência de um objeto incapaz de realizá-la a contento e, portanto, a constituição de um fetiche.

Assim, vemos que a apostila fetichizada torna-se autorreferente e passando a ter um fim em si mesma pode seguramente ser classificada como uma mercadoria. Na esteira destas conclusões vimos que os docentes mesmo submetendo-se à utilização das apostilas se acreditam autônomos por acreditarem ter autonomia para gerenciá-las.

Todavia, constatamos que a flexibilidade que os profissionais alegam possuir restringe-se à determinação da dosagem dos conteúdos e atividades que devem ser trabalhados no bimestre letivo. Isto nos leva a concluir que não existe um exercício realmente autônomo da docência, pois se inviabiliza a possibilidade de experimentar outros caminhos. A contextualização do material apostilado que é descrita pelos professores se limita a complementar as atividades propostas ou a propiciar pré-requisitos para o efetivo preenchimento do material.

A situação torna-se problemática à medida que compreendemos que não experimentar outros caminhos pode significar aceitar irrefletidamente a ordem estabelecida. Aceitar a ordem estabelecida significa a impossibilidade do exercício negativo do pensamento reflexivo. Ao procederem dessa forma, os docentes perdem a potencial reflexivo da profissão que passa a assemelhar-se com os demais ramos de atividade da Indústria Cultural. Ou seja, a escola que deveria ser um ambiente de

promoção da cultura e do conhecimento se parece mais com uma linha de montagem que deve ter sua engrenagem constantemente lubrificada para que o padrão de produção não seja afetado.

Assim, constatamos que nossa hipótese inicial de que a docência no contexto de utilização de mercadorias como os sistemas apostilados de ensino torna-se uma atividade administrada se confirmou. No entanto, não encaramos tal fato como o sepultamento do potencial crítico da docência. Pelo contrário, nos leva a acreditar na eminente necessidade de se tomar consciência dos mecanismos de controle engendrados pelas mercadorias que consumimos diariamente. Gostaríamos ainda de atentar para a justificativa dos docentes de que as apostilas são uma alternativa a má formação docente.

A este respeito, verificamos que o emprego de materiais didáticos como se fossem manuais de instrução, não pode ser eficaz na resolução de problemas como os da formação docente. Este fato reitera a certeza de que a razão instrumental já se instalou no universo educacional e que entre os profissionais da Educação, a exemplo do educador americano Doug Lemov (2011), acredita-se que uma educação de qualidade está pautada no emprego de determinadas técnicas previamente ensaiadas.

Outro fato interessante é o de que na fala dos professores podemos verificar que o material apostilado sempre é visto como um benefício para o professor e não para o aluno. Parece-nos que os professores, embora saibam das deficiências do material apostilado e da sua eminente semelhança com outros materiais didáticos como o livro didático, sentem-se beneficiados por não precisarem dispensar parte valiosa de seu tempo com a organização curricular. Dessa forma, uma das mais importantes constatações que realizamos com este trabalho é a de que o maior problema não é o emprego da apostila como material didático, haja vista que a educação brasileira sempre se pautou no consumo de edições didáticas. Contudo, em especial no caso da apostila notamos que lhe é conferida uma centralidade e o que era para ser apenas uma ferramenta didática passa a ser a determinante de padrões do conhecimento.

Acreditamos, portanto, que a maior constatação deste trabalho é a de que a docência se torna administrada por permitir que as atividades docentes sejam exteriormente determinadas, dissociando a atividade docente da atividade reflexiva, o que a nosso ver é extremamente prejudicial por fazer da sala de aula um local de cultura enlatada, pré-formatada e, conseqüentemente, de disseminação da semicultura.⁹ Se não possibilitarmos o exercício do pensamento negativo, estaremos fadados à perpetuação da exploração social e da disseminação da semiformação.

É de grande urgência o apontamento e a reflexão destes fatos para que todos nós profissionais envolvidos com a educação rompamos as barreiras da falsa consciência produzida pela realidade sedutora da Indústria Cultural, para podermos conduzir nossos alunos através das cortinas da aparência, abrindo espaço para o que não é, para uma outra ordem, enfim possibilitando que nossos educandos possam dar continuidade no processo de evolução do conhecimento humano por meio do único modo que a ciência conseguiu visualizar até o presente momento: a ruptura.

Referências

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.) *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e “cultura de massa”* nessa sociedade 4. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

⁹ A semiformação cultural caracteriza-se justamente por seu fechamento, por seu caráter de conclusão: está feita e não admite questionamentos. E cultura que não se renova é cultura que se estiola. Eis o caráter fundamental da semiformação cultural: ela não se autoquestiona, ou seja, não permite o funcionamento da autorreflexão crítica! Esse tipo de cultura é a morte da cultura em sua dimensão emancipatória, não sua aparência. Por ser cultura às metades, está entorpecida e impede o florescer da cultura de corpo inteiro, a cultura que conjuga e harmoniza as dimensões instrumentais e emancipatórias num movimento contínuo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 26).

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.

AFONSO, Emília Gallego. Despalavra e moralidade na literatura infantil. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org). *Ética, estética e afeto na literatura para crianças*. São Paulo, Global, 2001.

CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASTRO, Claudio de Moura. A arte da improvisação. *Revista Veja*. Edição 2199, ano 44, n. 2, Editora Abril: São Paulo, 12 de janeiro de 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, p. 9-43, jul./dez. 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? (Aufklärung). In: _____. *Textos seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes; Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa; Fundação Leman, 2011.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Eros e civilização*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro S/A, 1966.

_____. Sobre Max Weber. In: WEBER, Max. *O político e o cientista*, 2. ed. Tradução de Carlos Griffo. Lisboa: Presença. 1973.

NICOLETI, João Ernesto. *Ensino apostila na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto – SP*. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ci-

ências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

PRADO, Jefferson Antonio do. *A compreensão da atividade pedagógica configurada em uma rede de inter-relações*: Franquia Escolar. Rio Claro: UNESP, Dissertação de Mestrado, 2008.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação*, Campinas, n. 54, p. 19 – 27, 2001.

SAFATLE, Vladimir. Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão. *Artefilosofia*. Ouro Preto, n. 7, p. 21-30, Out. 2009.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: EdUSP, 1972.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação*, Campinas, n. 54, p. 9-27, 2001.

Data de registro: 10/06/2014

Data de aceite: 06/05/2015

The educational phenomenon between ideology and utopia. Paul Ricoeur's thought: foundations for an emancipatory education

Manoel Tavares Gomes

Abstract: Paul Ricoeur's thoughts have not yet been discussed in Brazil, except in purely academic circles. The present article has a prime objective of opening up for debate the useful fundamental aspects of Paul Ricoeur's thoughts – the issues related to ideology and utopia, its differences and its analogies –, and to demonstrate that such themes, in the way that they typify social and cultural imagination of a specific population, they can provide important basis for new analysis, thoughts and guidelines of the educational system and of education. This is always configured through symbolic representations of ideological or utopian nature, survives in the conflict, which is not always pacific, between one and the other pending, sometimes, towards, a somewhat restrictive, ideology and other times towards utopia, a transgressor within the existing order. Formation towards true citizenship and towards emancipation demands an assumption of new presupposed theories, whether within a sociological and axiological level or within an epistemological level, presupposed that, unable to disconnect from the ideological contexts, assuming new outlooks which can reconstruct universes of innovative meanings within the educational context.

Keywords: Ricoeur. Ideology. Utopia. Education. Emancipation. Metaphoric representation.

O fenômeno educativo entre ideologia e utopia. O pensamento de Paul Ricoeur: Base para uma educação emancipatória

* Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha (Spain), Universidade de Coimbra, PT e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). *E-mail:* manuel.tavares@outlook.com.br

Resumo: O pensamento de Paul Ricoeur não é, ainda, muito discutido no Brasil, salvo em meios estritamente acadêmicos. O presente artigo tem por finalidade pôr à discussão um dos aspectos fundamentais do profícuo pensamento de Paul Ricoeur – as questões relacionadas com a ideologia e utopia, suas diferenças e analogias –, e demonstrar que tais temáticas, na medida em que tipificam a imaginação social e cultural de um determinado povo, podem constituir bases importantes para novas análises, reflexões e linhas de orientação do sistema educativo e da educação. Esta é, sempre, configurada por representações simbólicas de natureza ideológica ou utópica, sobrevive no conflito, nem sempre pacífico, entre uma e outra pendendo, umas vezes para a ideologia, algo aprisionadora, outras para a utopia, transgressora da ordem existente. A formação para uma cidadania plena e para a emancipação exige a assunção de novos pressupostos teóricos, quer a nível sociológico e axiológico quer a nível epistemológico, pressupostos que, não podendo desligar-se de contextos ideológicos, supõem, todavia, novos olhares que possam reconstruir universos de sentido inovadores no âmbito educativo.

Palavras-chave: Ricoeur. Ideologia. Utopia. Educação. Emancipação. Representações metafóricas.

El fenómeno educativo entre ideología y utopía. El pensamiento de Paul Ricoeur: Bases para una educación emancipadora

Resumén: El pensamiento de Paul Ricoeur no es aún muy discutido en Brasil, excepto en la academia. En este artículo se pretende discutir los aspectos fundamentales del pensamiento fecundo de Paul Ricoeur – las cuestiones relacionadas con la ideología y utopía, sus diferencias y similitudes – y demostrar que estos problemas, en la medida en que tipifican la imaginación social y cultural de un pueblo en particular pueden ser importantes bases para un posterior análisis, reflexiones y orientaciones del sistema educativo y de la educación. La educación es siempre configurada por representaciones simbólicas de naturaleza ideológica o utópica, sobrevive en el conflicto, no siempre pacífico, entre una y otra. Unas veces la tendencia es para una educación ideológica, algo encarcelada, otras hacia la utopía, transgresiva del orden existente. La formación hacia la plena ciudadanía y emancipación requiere la asunción de nuevos supuestos teóricos, tanto al nivel sociológico y axiológico cuanto al nivel epistemológico, supuestos que no pueden separarse de los contextos ideológicos, pero que suponen, sin embargo, nuevas miradas que puedan reconstruir universos de sentido innovadores en el campo educativo.

Palabras clave: Ricoeur. Ideología. Utopía. Educación. Emancipación. Representaciones metafóricas.

I.

The educational question does not represent a nuclear theme in Paul Ricoeur's thoughts. Beyond thoughts and considerations regarding university teaching, in regards to the academic crisis of '68 and regarding his experience as the Headmaster of the University of Nanterre, there is no systematic thought regarding instruction and education. However, his anthropological and ethical ideas, such as the philosophical principals to which they imply, having as an objective the construction of an ontology, which will be in continuous construction, can contribute to build profound thoughts in an educational context and to develop educational theories.

For this reason, the questions regarding ideology and utopia, in their analogical and deferential relations considered as configured concepts of social actions, can constitute indispensable fundamental theories for a better understanding of the relations between power and counter-power, the resistance to change and the change that vertically and horizontally crosses the educational system as well as the phenomenons in the educational system in Portugal. In a society, characterized as being somewhat solipsistic and void of axiology and of political representations, school, as a place of dialogic communication, can and should be a privileged place for a projective and liberating type of education in relation to all ancient traditions and imprisoning ideologies.

Effectively, the ideological system of a specific society, while a symbolic place of expression, in its different levels of production, invention and diffusion, represents a privileged context of confrontation, conflict, mediation and conciliation in the bosom of which the social actors enunciate their desires, dreams, projects and aspirations keeping in mind social transformation. In reality, the system of ideological

representation is never a true translation of social relationships but is, frequently, a deformation in the social relationships existent in the sense of legitimacy and the preservation of a specific social order.

In this way, the ideology is conservative in the degree that it opposes everything that can pose a threat to the established order. Still, it is not correct to identify all ideology as a system of mysticism given that it, while a symbolic representation, it has a positive function in social action. In final analysis, the ideology is, in its multiple functions, an interpretation of social living and cannot be thought of unless it is thought of as a constant dialectic tension with a utopic idea, bearing in mind that both constitute expressions of social imagination.

In contrast, Utopia – bearing in mind its positive dimension – is innovating when it ultimately has a creation of a system of representation that is not in conformity with the established system. In any case, utopia is a symbolic representation applicable to another place and time and not to a present place and time. It is for that reason that P. Ricoeur speaks of “ucronia”, when referring to the time of the utopic project while time is refigured through narrative fiction.¹

Assuming that the educational phenomenon cannot subsist without the ideological principals that, throughout time, have been contributing to its structuring and to the cohesion of all the intervenients in the educational system, it is our conviction that it has been living, systematically, in an insufferable conflict among ideology, something imprisoning, and utopia that tends to transgress the complex game of the existent relationships. There is no education without solid principles that base it, or without any guiding objectives, or so little without a normative system to which everyone should submit. And, in this aspect, of the formal point of view, there is no distinction between the thoughts of the right-wing value systems and those of the left-wing value systems. The consciousness of who we are, of our collective identity, of what we want and where we

¹ Cf. Ricoeur, P. TA, p. 427. See also, *Temps et récit*, 3. *Le temps raconté*, p. 11-12.

are going is, unavoidably, tied up to ideological principles that, most of the time, the intervening social actors are unaware of in the educational process. Though, this consciousness, configured by an ideology is, frequently, the generator of mechanisms that simply allow the system to function, reproducing and perpetuating the existent social relationships. To prepare the youth for what exists, for a political, social and pre-defined economic reality has been one of the ideological functions of teaching. On the other hand, almost silently, dynamics of transformation emerge that represent an aggression towards the present, a critical separation in relation to what is acceptable as unquestionable and inalterable. This horizontal tendency – because it doesn't come from above – that passes by the educational system, in the sense of its deconstruction/reconstruction and reconfiguration of links to utopia.

Nowadays, the educational system and the effective education exist in a not very dialectic tension between two orientations or different and antagonizing mandates and: on one hand, the demands in educating/training for excellence, bearing in mind the demands for efficacy demanded by the techno-scientific society of neo-liberal savage capitalism and, on the other, the demand for a deep democratization that assumes a different organic from the educational system and new relationship rules in the context of the educational community. The first demand is governed by ideological principles related to the presupposition that the only model for society and its regime is capitalism and, at the same time, the only school paradigm that corresponds to it is that that existed before the massification of teaching. Only that one, elitist in its essence and in its purposes, corresponds to the competitive economy of market. We will call it the educational regulative model, glossing the terminology of Boaventura de Sousa Santos, applied to sociology (SANTOS, 2000, p. 29-31).

The second, somewhat timid, democratic in its principles and purposes, tries to be integral and multicultural, tolerant in relation to the differences that exist in the educational system today and, on the other hand, seeking, in the axiological, epistemological and pedagogical point

of view to give answer to its diversity. We will call it the educational emancipation model, along the same lines as B.Sousa Santos and of other thinkers, such as Habermas and P. Ricoeur himself.

Now, it is in the context of this conflict, not very dialectic as was said, that the subject of the ideology and of the utopia has pertinence in the domain of the educational system and of education.

The ideology is, on one hand, reproductive and perpetuating of the system of relationships and existent social correlations and, on the other, a factor of social cohesion; utopia, on its own, is an aggression-transgression to and of the present, a critical separation that has as a purpose to seek its transformation, but can also be, in its fragility, a pathological discourse producing of totalitarian systems. In this sense, the ideology and the utopia can emerge as opposite distortions but, at a deeper level, they have complementary constituent functions.

Ideology and utopia are, in this way, elements that contribute for the constitution of the present analogical liaisons in society and in history, but they also possess their own pathology that ends up obscuring such function. Therefore, it is necessary to critic the ideology and of the utopia and such a critic is taken into effect by the practical reason, for a reason that is not dissociated from the existent social reality.

From K. Mannheim's concept of incongruity, the construction of the integral and configured function of the ideology and of the subversive and reconfigured function of the utopia is possible. Mannheim tried to place the problems of ideology and utopia into a common framework, that is, considering them as attitudes of deviation in relation to the reality.

In his work *Ideology and utopia*, Ricoeur affirms that it is necessary to seek the functions of ideology and of utopia in the literary and semantic expressions to, later on, establish the correlation between them. It is, therefore, from the concept of incongruity of K. Mannheim that its investigation is developed:

I take this concept as a starting point because the possibility of incongruity, of discrepancy, already presupposes in a lot of ways that the individuals, just as the collective entities relate to their own lives and with the social reality, not just in agreement with the way of a participation without any distance, but precisely according to the way of incongruity. All the figures of incongruity should be part of our possession to society. I believe that this is certain to the point that social imagination is part constituent of the social reality. Here the supposition consists precisely in that a social imagination, a cultural imagination operates in a constructive and destructive way as a statement and as a refusal of the present situation. Therefore, it could be a fruitful hypothesis that the polarity between the ideology and the utopia has to do with the different figures of the typical incongruity of the social imagination. It is perhaps the positive aspect of one and the positive aspect of the other are in the same complementary relationship in that the negative and pathological aspect of one with the negative and pathological aspect of the other (RICOEUR, 1989, p. 46-47).

The previous text is sufficiently clarifying in relation to the problem of ideology and of utopia in its several aspects – positive and negative – and, moreover, in relation to the existent polarity among both.

The thoughts on ideology and utopia, in the positioning of Ricoeur, should be included in the plan of the emphasis that it attributes to the character placement of the human existence and in the context of the practical reason, always bearing in mind, on one hand, the “critical recapitulation”² of the inheritances of the philosophical tradition and, on the other, the projects of a society in that the individuals are freer in the bosom of “fair institutions”³. It is in this aspect that, with some pertinence, the formation of new generations is placed. To form for the assumption of a full citizenship is to assume other theoretical presuppositions, either from the sociological

² An expression frequently used by Ricoeur in the domain of his own political and ethical ideas. Cf (1993). *Amor y justicia*. Madrid : Caparrós Editores.

³ An expression frequently used by Ricoeur in the domain of his own political and ethical ideas. Cf (1993). *Amor y justicia*. Madrid : Caparrós Editores.

and axiological or epistemological point of view. Ricoeur's reflections on ideology and utopia establish some ruptures, bearing in mind the traditional conceptions to the theme in analysis that, in synthesis, were mentioned previously. It can be said that, although its reflections are conceptual, its starting point concerning the reflection on ideology is Max Weber's concept of social action and of social relationship. According to this author, «there is social action starting from the moment in that the human behaviour is significant for the individual agents and in that the behaviour of one of them is guided in function of the behaviour of the other».⁴ The concept of social relationship is linked to the significance of the action, to the ideas of stability and predictability of a system of meaning.

That which, in fact, interests Ricoeur is the conceptual network of the human action, bearing in mind the elaboration of a philosophical anthropology that is the widest and possibly holistic. Separating the post-modern conceptions of neo-liberalism and of the globalization theorists that declare the end of ideology and of utopia, as well as the end of history, Ricoeur reserves in his reflexive course a privileged place to the thematic of the ideology and of the utopia and to the relationships between them.

In the work already referred to, the author defends the thesis that the relationship among both typifies what he designates as social and cultural imagination. Ideology is the portrayed imagination, in that it repeats and justifies what exists through an image of what is real; utopia, in its own way, has the capacity to provide a new outlook on life, it has, therefore, a fictional power. It can be affirmed, then, that if ideology is a portrayed imagination, utopia is a fictional imagination, «it is always a glance from a place that doesn't exist» (RICOEUR, 1989, p. 285).

Both the ideological speech and the utopian narratives usually articulate with the thematics of metaphor and imagination. It can be said that

⁴ Ricoeur, P. *Science et idéologie*. TA, p. 339

these last ones constitute the central context of the lessons on ideology and utopia. The metaphor – Ricoeur adds – «is the rhetorical process by which the speech frees the power that has certain fictions to re-describe what the reality actually is». In another moment, the metaphor is presented «as a discourse strategy that, when preserving and developing the creative power of the language, it preserves and develops the heuristic power developed by fiction » (RICOEUR, 1980, p. 15-14).

It is usually affirmed that the order of metaphoric speech is different from the literal order in that the first constitutes a deviation of the literal meaning. Now, Ricoeur sustains that the metaphor cannot be considered as a deviation in relation to literal speech, but that it should be understood as the result of a semantic interaction, of a tension between the word and the sentence in which the metaphor appears. The literal meaning is the lexical, with no existing primordial relationship between a word and its representation. The metaphor is, therefore, one of the possible representations of the word. The meaning of a word is, above all, the use it has and, therefore, it is not definitively something established. The metaphor is an event of the speech of which its purpose is to reconstruct a universe of an innovative sense that can re-create the order of the world and of existence. In the same way that in every creative act therein exists a moment of transgression and a moment where meaning is transposed, utopia while a metaphor is a transgression of a semantic order – it can, inclusively, be of an existent educational or social order – and a transposition of meaning seeing as how it has a symbolic power of re-describing reality.

In the same way that is not correct to describe the metaphoric representation as a deviation related to the literal meaning, it is also not the description of the ideological representation as a deviation of the scientific representation. Ricoeur attributes great importance to the metaphoric meaning and the ideological meaning, seeing as how it considers that the true meaning is, also, in the metaphorical and ideological context, along

the same line as Aristotle's "plurality of the levels of scientificity".⁵ In this perspective, the metaphor assumes an ontological pretension because it can be a vehicle for another universe of meaning, that is, for a vision in another way of being, of "to be" (RICOEUR, 1985, p. 281).

In the same way that a metaphor characterizes the meaning of language, ideology is also a symbolic mediation that confers a meaning to human action and social reality. Ricoeur writes:

Ideology is an insuperable phenomenon of social existence, in that social reality has always had a symbolic constitution and it implies an interpretation, in images and representations, of social relationships themselves.⁶

Considering this point of view, the ideological phenomenon appears in all its extension at the level of its significant character; this means that ideology is considered as a system of symbolic significances by which its purpose is the integration of the individuals in a community. Ideology maintains and reinforces a certain social situation and, in this sense, «presents itself with a sign of suspicion» (CRAGNOLINI, 1992, p. 193).

Ricoeur questions the Marxist perspective on ideology, since Marx considers it as just a form of mystification and of falsification of what's real, so that ideology is limited to being understood as a form of alienation.⁷ The Marxist concept of ideology is the denial of autonomy that is conceded to the representations of consciousness. From the conception of ideology as a distortion, Ricoeur initiates a type of "genetic pheno-

⁵ Ricoeur, P. *Science et idéologie*. TA, p. 335

⁶ Ricoeur's intention is not to refute Marxism, but to «once again situate and strengthen some of his declarations regarding the "deformative" function» of ideology. IU, p. 211.

⁷ Ricoeur's intention is not to refute Marxism, but to «once again situate and strengthen some of his declarations regarding the "deformative" function» of ideology. IU, p. 211.

menology” (1989, p. 326), that is, a regressive analysis of meaning, «an attempt to go deeper seeking under the surface of the meaning apparent the most fundamental meanings» (1989, p. 326), the deepest meanings. The Marxist concept of ideology as distortion defines it, according to Ricoeur, to a superficial and reductive level. In the Marxist sense, reality is a productive activity, the praxis and, before it, ideology is a mystification of that reality, that is to say, it is a false consciousness. Ricoeur disagrees with this perspective, as well as those of the philosophers that make the distinction between ideology and science, as is the case of Althusser.

In fact, the contemporary position on the scientific construction is very different from that which existed in the beginning of the 20th century, under the influence of the positivist paradigm. If we take into consideration the epistemological perspective of K. Popper and of the authors of the School of Frankfurt, science is not constructed autonomously in relation to ideology, since the epistemic subject can never be distanced from the pre-comprehensive historic-cultural conditions of reality. The subject is, firstly, a social being, a carrier of values and beliefs, of interests, of perspectives and expectations related to the present and the future. All the subjective and ideological conditions are determiners of the scientific objectivity and the scission between ideology and science. Therein the importance that assumes the criticism in the whole process of scientific construction.

The exposure of the question of ideology and utopia leads Ricoeur to a double discussion: the first, in disagreement with the theses of Althusser, the second, allows the approach to Gadamer and Habermas. Utopia adopts the form of an interest for emancipation and for the pre-comprehension of tradition. The thoughts on ideology and utopia are the occasion to clarify, in a first approach, the relationship between the *doxa* and the *episteme* and, later on, not only the relationships between convention and argument but also between conviction and deliberation. In fact, the action is summed up in the speeches, in the cultural works that, in their own way, are the conditions for a hermeneutics of the subject. As

Ricoeur says, cogitate is not pure and the praxis is also not immediate. Real life is represented in the speeches that, in their own way, suppose specific convictions that are somewhat strong, somewhat intense or imaginary. These convictions substantialise in ideology and in utopia. The context of ideological or utopian convictions can be exemplified with Marx's thought. The course of Marx's first works, as Ricoeur observes, is a progression in the sense of characterizing what is the "real". The determination of the nature of reality affects the concept of ideology, in that Marx defines as what is not real, as false consciousness and, in a final analysis, as a mystification of reality. The contrast is placed between ideology and reality and not, as will occur later on – for example in Althusser –, between ideology and science.

According to Ricoeur, the representations that allow the social relationship cannot deceive the ideological phenomenon. Unlike Althusser, for whom an epistemological rupture between the ideological representations existed, on the one hand – alienating, in its perspective – and a science of the praxis, on the other hand, the hermeneutic perspective does not establish a rupture between the scientific and the ideological and, besides that, it questions the idea of the non ideological character of the science, above all in the context of the social sciences, since the existence of an axiological neutrality from the scientists is extremely difficult. The whole scientific theory is implied in the concrete socio-cultural conditions and cannot be subtracted from the ideological conditions, that is, to the social, economical, historical and axiological representations. In fact, the scientific theories cannot separate the material and intellectual conditions of a specific social totality:

the social theory cannot be totally separated from the ideological condition; it cannot even accomplish a total reflection nor accede to the point of view capable of expressing the reality that would subtract it to the ideological mediation that the other members of the social group are submitted to (RICOEUR, 1986, p. 358).

It is not possible that science separates itself from ideology completely, not even is it possible to have a speech on ideology that is not ideological, since the images that a specific social group transmits of itself are interpretations that belong to that same constitution of social relationships.

As a matter of fact, social existence possesses a symbolic structure that is based on language and, therefore, can always be an object of deformation or falsification. The language of real life is the speech of action and only taken into account this symbolic structure can one understand, not only the ideological phenomenon while discourse, but also the understanding of the global sense of ideology itself. What Ricoeur intends is not to deny the legitimacy of the Marxist concept of ideology, but to proceed to its amplification. Along with Habermas, he also thinks that it is necessary to proceed with a criticism of the ideologies with the purpose of emancipation. In any case, if this criticism is not accomplished through hermeneutics – Ricoeur thinks – it can remain in the ideological or utopian context.

Given that social action is symbolically mediated, ideology cannot be avoided; it is a part, in an unquestionable way, of the game of social relationships, in spite of its polemic character; the critical effort intends to elevate ideology to its non-mystifying and integrative level; ideology cannot be considered as just a group of false representations, that is to say, as an illusion that it is opposed to the true representations, but as something that contributes to social cohesion. In fact, one cannot forget that ideology has, in the social and historical point of view, a clear integrative character. Social cohesion cannot be assured without the ideas and other representations that are part of a specific culture. Effectively, they are the habits and customs of a people, the social representations, different levels of language, the beliefs and expectations of a people that confer collective identity to a specific community and, simultaneously, contribute to unity, identity and social cohesion. Besides that, real life is socially significant, it is symbolic; which me-

ans that ideology, while a symbolic representation, is an omnipresent phenomenon in all social activity.

From this perspective, ideology cannot be exclusively considered as a false representation of reality; nor as an option between what is true and what is false, but it should be seen in the terms of a deliberation about the relationship among what it is a representation and praxis. In fact, ideology is, above all, a representation of reality and distortion is one of the levels inside that representation and not, as Marx intended, the paradigm of the whole ideology. Inclusively, it can be said that in Ricoeur's perspective, ideology should be considered as a symbolic consciousness configured of what's real, in contrast to the configured or transfigured consciousness of the possible that characterizes utopia.

When evoking the debate between Gadamer and Habermas, Ricoeur initiates a development of ideas of hermeneutic character subordinate to the conditions of the whole understanding of historical character. Just like Habermas, Ricoeur assumes that a criticism of the ideologies is possible and that such criticism is sustained by an interest in emancipation. However, this interest always works as an ideology or a utopia and it doesn't keep away from other interests that Habermas describes as interests for instrumental domain and for historical communication supported in the understanding of the cultural inheritances. The task of a critical philosophy is, precisely, the one of exposing the underlying interests to the knowledge (RICOEUR, 1986, p. 390). In fact, society's knowledge doesn't identify with the knowledge of nature, since it always inscribes to a relationship of belonging to a previous cultural tradition. The knowledge of the criticism of the ideologies is condemned to be a partial and fragmentary knowledge, insular. Its incompleteness is founded hermeneutically in the original and insuperable condition that makes separation always a moment of belonging. This way, the criticism of ideologies is something that is never complete.

All man belongs to a history, to a class, to a nation and a culture. It is the integrative character of ideology that has the double function of

justification and falsification. It is indispensable for a historical community, in that it translates the plurality of addressing issues, the diversity of opinions, the beliefs and the heterogeneity of traditions; however, this integrative function can become alienating if ideology becomes autonomous in relation to social action and to work as a system of representations to which it should submit to the individuals in social practice, allowing it to be, in this case, considered as mystifying and as a false consciousness of reality, in the sense attributed to it by Marx.

Taking into account that ideology is indispensable for any society, Ricoeur considers, in first place, that it is the way a specific social community establishes its cohesion and, in this sense, it is more justifying than mystifying. The systems of legitimacy can be considered ideologies although, as has been observed, all ideology should not be identified with that which Marx calls mystification. In fact, ideology has a more primitive and more fundamental function than all distortion and, in this perspective, constitutes a type of meta-language for the imminent symbolic mediations to the collective social action. As a representation of a culture, it “preserves and conserves the social group just as it is” (RICOEUR, 1989, p. 388).

Furthermore, ideology should also be understood as an integrative representation, a systematic and mystifying distortion. In the first sense, Ricoeur affirms:

these systems of legitimacy can call themselves, if desired, ideologies, with the condition of not identifying ideology and mystification immediately and of recognizing in ideologies a more primitive and more fundamental function than all the distortion, consisting of disposing of a type of meta-language for the imminent symbolic mediations to the collective action. Ideologies are in the first place a type of representation that multiply and reinforce the symbolic mediations, conferring them, for example, the category of narratives, chronicles, by means of which the community somehow ‘repeats’ its own origin and commemorates it (RICOEUR, 1989, p. 424).

This function of integration of the ideological phenomenon consists, therefore, in the re-modernisation of the events that a specific community considers constituent of the foundation of its own identity. It is, Ricoeur adds, «of a symbolic structure of social memory». Due to that, in all cultures we find a ritualised commemoration of events that have marked and reaffirmed a specific nation, as is the case of the Independence of United States, the French Revolution, the Revolution of October or, in Portugal's case, the fall of the dictatorship on April 25, 1974. It is the commemoration that allows the encounter of a people with its own origins, that is, with the foundation of a people that is historically recognized. In this particular case, the function of ideology is the one of diffusing the conviction that the founding events are an integral part of the social memory and, through it, of a community's own identity, that is to say, the deep consciousness of belonging to a nation, to a people, to a culture. The image of stability and durability expresses the deepest level of the ideological phenomenon (RICOEUR, 1989, p. 425), since it appeals to a certain sacralisation of the origins, to a sacrality that is part of the mythological history of people.

In this point of view, ideology becomes a dogmatic faith and, frequently, solitary, as we will later on have the opportunity to see. Effectively, ideology is of an insuperable ambiguity, as is shown by Ricoeur⁸ since, on one hand, it serves as a foundation for social communication as it is a type of stock of ideas and of representations that defines the belonging of a people to a culture and, on the other hand, can be dissimulation of a specific oppressive social reality. It is in this double meaning and in this ambiguity that ideology is indissociable from utopia, as we will see. In its negative meaning, ideology can also manifest itself in language. In Habermas' perspective, the phenomenon of dominance is produced in the sphere of communicative action. In fact, Habermas considers that ideology is a distorted way of communication; it is the

⁸ See *Science et idéologie*. TA, p. 335-366

systematic distortion of the dialogical relationships. Therefore there is a need for a criticism that reveals the mystifying and falsifying character of the ideological debate.⁹

Language, above all in its rhetorical expression, is dominance; and all dominance wants to be justified through the most varied instruments that it has at its disposal. Rhetorical language, when appealing to notions that are allegedly universal, has an illusory character, dissimulated; it is a distortion of reality and, therefore, the importance of a hermeneutical criticism of language as a rhetorical and methodological instrument takes into account a criticism of ideology (RICOEUR, 1986, p. 421), a criticism that, as has been said, is never complete.

As a matter of fact, rhetoric is, as history demonstrates, an instrument of legitimacy of power through persuasion. This phenomenon of legitimacy constitutes the second level of the ideological phenomenon (RICOEUR, 1986, p. 423).

However, the function of integration and the function of legitimacy are not independent from one another; on the contrary, the function of integration is prolonged from the one of legitimacy and this in the func-

⁹ Habermas follows his predecessors', from the school of Frankfurt, critical interpretations very carefully be they from Horkheimer from Adorno. We can consider that the Habermas' critical interpretations are post-marxist having the intention to reconstruct materialism. What Habermas intends to demonstrate is that Marx can be included in the continuity of a critical tradition that has its origin in Kant's critical philosophy. In terms of his theory of ideology developed in the work *Knowledge and interest*, it is presented in critical terms following the model of psychoanalysis. Criticism is a process of understanding that progresses by means of deviations across a process of scientific explanation. This deviation comprises of what was repressed as the system of repression itself and explains the distorted contents and the system of distortion. The system of the distortion of communication itself must be dismantled and not only the communicative contents. For this reason, Habermas criticises the hermeneutics that dedicates itself to the interpretation and comprehension of the contents, but does not go until the systemic structure of the act of communication. Cf. Ricoeur's lesson on Habermas (2). IU, p. 265-274.

tion of dissimulation. It is from the positive function of ideology that the function of legitimacy of power is developed. In fact, as the original events are more and more separated, the tendency is for the mechanisation and domestication of memories. Ideology loses its mobilising force, and has the propensity to become a justification of power and of authority, a fact that allows a specific community to express itself at a global level as an indissoluble individual. It is the case, for example, of the old stereotyped commemorations in dictatorial countries in that the automated rituals have as an objective the cult of authority and, simultaneously, the international statement under the sign of cohesion. In this aspect, ideology becomes, as an effect, imprisoning, in that its dogmatic character implies an artificial and authoritarian reading of the existence of a people and of its place in history. The authoritarian power has the tendency to maximise its domain and its historical-cultural importance in world history. Ideology, in this aspect – and using the Althusser's expression –, is an interpolation to the subject on behalf of an only and absolute subject: the State.

If ideology, essentially, points towards the reinforcement and presentation of the present social reality, imagining, above all, the past founder, utopia – as we will see – projects, on the contrary, the imagination beyond what's real, keeping in mind the re-figuration or transfiguration of the human world in the future.

II.

The concept of utopia was, throughout the 20th Century, a fundamental concept in the political and ideological battles. On the one hand, the liberals, filled with a desire to maintain their social status present and dreadful with relation to the loss of political and economical power; on the other hand, the socialists and communists, projecting themselves into the future, intended to transform social reality by invoking an abstract and imaginary future. Finally, the ultra-conservatives stuck to the past and

to tradition, confidently irreversible, intended to perpetuate the vestiges of an ideology that is anachronistic in every way.

The classic utopias aspire to a better and safer life, they present themselves as a dream for something better, without any means nor methods for efficient execution. However, the utopian fictions are interesting, even as dreams that are on the borderline of reality because of being situated «between the viable and the impossible» (RICOEUR, 1989, p. 319); have the privilege of giving form to a new reality.

Effectively, in spite of the critical and projective dimension of utopia and of its importance in the contemporary world, it is true that the utopian thought crosses a crisis that is not particularly estranged to what were its pathologies, particularly in the most recent history of the western world.

In spite of everything, utopia in the actual world can quite likely be an investigation on the new values and the new types of relationships among human beings; it can and it should be the result of an interpretation of the historical, social, political and educational reality having as a purpose the search for new horizons of meaning; it cannot be, as it was it in the most recent past, a dogmatic vision of a world pretentiously absolute and closed within itself, a fact that drives it to social forms as well as sinister and totalitarian politics. At any rate, it seems that utopia, considered in its positive sense, is a vital need for human beings and, without it, society cannot project itself into the future. Without a doubt that there is some legitimacy in the refusal of the utopian forms that can, somehow, trap human beings, above all in respect to the fundamental rights; but it is also legitimate to think in new forms of human accomplishment in the society and, particularly, to maintain society and history open to other forms of debate, the other narratives, although, at the moment, aren't known; even worse than an accomplished utopia, than an ideological utopia, is the absence of utopia. At the beginning of the third millennium, more than thinking about new forms of society, it is important to think about new forms of social relationships and in appropriate political strategies that have in mind the decrease of the asymmetries and of all the forms of social exclusion.

In the educational domain, that utopian dimension or utopistic, as some authors prefer, links to the dream of a school for all, deeply democratic, emancipatory, that integrates and shares the differences and that everybody is guaranteed the right to success. That legitimate dimension, deeply rooted in present events, is the investment in an education towards tolerance, towards peace, against war and against all forms of violence. Education towards tolerance is absolutely necessary to avoid violence.

In fact, from the social experiences lived throughout history in which all that is wrong was and is present – above all in the catastrophic experiences of war –, it should be thought of as a possibility to avoid or reduce in the future. The proposal of an alternative society, from the radical questioning of the existent, answers to an exercise of the imagination to think of another way of being and of existing. To maintain hope alive is, in our opinion, the liberating function of utopia and it is also from school that the hope is reborn.

While the ideology preserves and conserves reality, utopia questions it and reveals the critical capacity of social groups related to all the aspects of social life. It is the expression of non-conformism and of the desire for transformation that characterises the human being in its communicative relationships. It is, Ricoeur affirms, «the dream for another way of family existence, for another way of appropriation of the things and of consumption of goods, for another way to organise political life, for another way of living the religious life» (1986, p. 427), for another way of educating and forming. For that reason, the different utopias produced in history reveal distinct projects in relation to the way of living in society, keeping, however, always in mind social harmony and human happiness.

Utopia, just like ideology, can be inscribed in the symbolic order of the representations; but, in contrast to ideology, utopia configures one for beyond the space and the socio-historical time. It represents a displacement of the action for a promising future that doesn't have its place in any specific space and time. The function of utopia is of projec-

ting the imagination to an absent place, to the borderline of any reality. It is, as Ricoeur says, “*un nulle part*” (1986, p. 427). The displacement of the action through representation becomes more manifested in the collective plane; at this level, the representations are, mainly, systems of legitimacy and of justification, be that of the established order or of an order susceptible of substituting the existent order.

The positive function of integration of ideology can correspond to the utopian function for the proposal of an alternative society, imagining new forms of life, of government and of economic production. Before the offer of legitimacy of a social order, that the ideology proposes, utopia exposes the authoritarian pretences of all the existent social systems. In this point of view, utopia has the function of subverting the several forms of political power providing imaginary alternatives about power and about social organization. It is, therefore, always a criticism to the existent power.

What definitively is in game in the whole of ideology is the legitimacy of a certain system of authority; what is in game in the whole of utopia is to imagine a different way to use power (RICOEUR, 1989, p. 221).

Utopia, just like ideology, is confronted with its pathology, in that it can be a crazy, imprudent dream and, at times, bloodthirsty.

In the same way that Ricoeur pointed out a political paradox, he also establishes a paradox of convictions: from the most utopian of convictions, the deadliest of ideologies can be born. Therefore, it is not possible to separate the problem of ideology from the problem of utopia. In fact, if it is from utopia that one can criticise ideology, the positive function of ideology can preserve us from the possible madness of utopia.

In its negative dimension, utopia, for its dogmatic character, can lead to repressive politics, as, for example, to dictatorships and to subtle forms of authoritarianism.

The ideological utopia may well be the expression of the negative and totalitarian slope, so much of utopia as of ideology, while structural phenomenons of the symbolic and cultural imagination. That of which

exists positively and genuinely in ideology and in utopia is lost from the moment in which both concepts are joined together. Ideology can be distorted and mystified, but it can also be a symbolic and integrative vision of the human action; alternatively, utopia can be the expression of a social pathology, but, besides that, it can be liberating at the level of social imaginary. From the moment in that an ideology intends to be the real expression of a utopia, we stand before an ideological utopia, that is to say, before a totalitarian distortion of the real that “announces future tyrannies” (RICOEUR, 1986, p. 429). It is what Ricoeur demonstrates in the following text:

A type of mad logic of everything or nothing substitutes the logic of the action, which always knows whenever the desirable and the easily accomplished are not coincident and that the action produces evident contradictions, for example, for our modern societies, between the demand for justice and the one for equality. The logic of utopia becomes, then, in a logic of everything or nothing that, to some leads to separation through writing, to others to the closing in a nostalgia of the lost paradise, and to others still to kill indiscriminately (RICOEUR, 1986, p. 430).

Effectively, the known utopian narratives, from the Republic of Plato, The best of republics by Thomas More, The city of the Sun by Campanella, to the New industrial and societarian world by Fourier and The best of worlds by Huxley, build a society from an intellectual model. The idea of the construction of a society *a priori* can explain the dogmatisms of the utopias. From an absolute truth there is an intention to apply it to the citizens eliminating, in final analysis, the individual rights in favour of an idea that is allegedly collective. Private life is invaded and controlled, the dissidents are pursued and eliminated and all critical spirit is annihilated. The sinister idea prevails, in this way, reality.

In fact, nobody can make politics if one doesn't have a proposal of an ideal to the level of social and economical relationships, under the

possibility of falling into a vulgar pragmatism or of limiting oneself to administer what exists without any concern of transforming it. There is no existence, therefore, of a political thought without innovative projects related to the existent reality. It is this that can distinguish a true man of State that wants to exercise power with the purpose of transforming social reality, from a simple politician. The man of State always “wants the best of all worlds”, while the simple politician intends to, just, reach power for the sake of power. In this perspective, utopia can be inserted into the context of political ideals based on a reality that urges to transform and not in a reality based *a priori* on a model to the borderline of social reality. In this sense, utopia, considered as a human ideal, has a character that allows transformation, it “represents the largest revindication of an accomplishment” (RICOEUR, 1986, p. 430) since it is a criticism to the existent social structures. Thus, utopia is what it should be, in opposition to what it is; “it wants to be an eschatology that has been accomplished”.

In this aspect, Ricoeur questions the function of the Christian faith in the dialectic between ideology and utopia. He refers to the “fundamental utopia”, an expression inspired by the patristic theology, which points to the unit of the human kind and to the personalisation of social relationships. However, can’t this “fundamental utopia”, itself, be an ideology?

What, speaking of which, can be said is that faith possesses both dimensions in that, on the one hand, it is the attachment to tradition and dogma and, on the other hand, it is an acceptance of an ethics of conviction that can, in fact, inspire new perspectives of power and of society.¹⁰ In the presence of danger of the pathology of the utopias that, ultimately, intend the historical accomplishment of its ideals, eschatology has a critical function that impedes the confinement of utopia unto itself. The eschatological Christian dogmas allow the apparent absurdity of history

¹⁰ Through Max Weber, Ricoeur establishes the distinction between a moral of conviction, which is a moral of absolute desirability, and one of responsibility, which is a moral of the relatively possible and also of the limited use of violence. Cf. *El problema del fundamento de la moral. Amor e justicia*, p. 93.

to overcome, in that, thanks to them, the dangers from history are not a source of fear or of distrust. The Christian, living in the ambiguity of the profane history, inscribes it in a sacred history that, for him, has meaning, although hidden in mystery. It is the faith in redemption and in salvation that dominates the whole vision that the Christian has of history.¹¹ The Christian hope, substantiated in the ethics of the Sermon of the Mountain, provides a global horizon of meaning that inspires the utopias and gives strength to the action; however, the Christian hope always remains in the symbolic order and one beyond history, this does not mean that it doesn't have a role of reference for social existence in present history.¹²

In the presence of a moral responsibility, «a moral of force, of regulated violence, of the calculated guilt»,¹³ that can drive to a political realism or to a Machiavellism, a moral of conviction is proposed that can make a constant pressure on the morals of responsibility, conferring the political and economical action a human face as an objective, in other words, “to want humanity as a whole (...) and to want a person as a singularity” (RICOEUR, 1991, p. 252). It is not, adds Ricoeur, of the immediate accomplishment of this moral – the one of conviction – but of “expressing it indirectly by the group of pressures that it can exercise on the morals of responsibility” (1991, p. 252).

Utopia, notwithstanding being linked to the morals of conviction, may well be a form of pressure over the most perverse tendencies of political action; it can, therefore, be a vigilant moral and, even, an inopportune moral.

When referring to Th. Munzer, Ricoeur affirms that utopia represents “the largest revindication of an accomplishment, here and now, of

¹¹ Ricoeur, P. *El cristianismo y el sentido de la historia*. Hv, p. 73-87.

¹² Ricoeur, P. *El cristianismo y el sentido de la historia*. Hv, p. 73-87. We must consider the dogmatic and precisely acritical role that, in fact, the cristian faith had, including the eschatologicals, throughout history.

¹³ Ricoeur, P. (1976). *L'herméneutique de la sécularization*. *Ideologie et utopie*. *Archivio di filosofia*, 2. p. 49-68.

all the dreams that the imagination accumulated, through Judaism and Christianity, in the representations of the end of history. Utopia wants to be an accomplished eschatology” (1986, p. 429) in the present.

In any case, the intention of utopia is to change reality; it is to produce a new reality that is beyond the present time, although based in the present and in the past. It is in this aspect that the productive function of imagination has pertinence. We see the way Ricoeur presents us with the function of imagination in ideology and in utopia: On the one hand, imagination can work to preserve an order. In this way, the function of imagination consists of placing in scene an identification process that reflects that order. Here, imagination has the appearance of a picture or painting. But, on the other hand, it can have a destructive function and it can also promote progress. In this way, its image is of production; it is to imagine something different, a *nulle part*. In each one of its three roles, ideology represents the first imagination type because it has a function of preservation, of conservation. In contrast, utopia represents the second imagination type; it is always a glance from a place that doesn't exist.

From what was displayed, it makes sense to establish the relationship between the role of imagination in utopia and in metaphor. In fact, the productive imagination drives leads the thought to think beyond the present. In the same way, the symbolic function of the metaphor doesn't intend to illustrate something already constructed, but to introduce a new dynamic in the activity of thought, in that the metaphor is “change” (RICOEUR, 1980, p. 30). The metaphor is, therefore, a heuristic instrument that, through the conjunction of opposed semantic plans, inspects the plans and the possible situations that allow a new meaning for the world beyond the literal meaning. In this perspective, utopia, while a metaphoric reality, reveals a possible truth in contrast to the ideological, literal truth; utopia, like metaphor, is an innovation of meaning and a violation of the existent meaning. Metaphor takes into consideration, not only the structure of language, but also the structures that we, usually, call reality and truth. It is, without a doubt, the creative character of metaphor that

is important to enhance here: in that it is a re-description of reality, it is the invention of a new reality.

Actually, what characterizes the human being is the capacity to act on the real, for creating new realities and transforming the existent ones. Utopia, considered as metaphoric discourse has the function to re-describe and to invent a new social and political reality and it may very well be a new discourse on power. At the social level, utopia has, therefore, this metaphoric quality of exploration of possibility, that is to say, of making new horizons of discourse emerge and of revealing the real as an act. If utopia is something that is open to another possible discourse, perhaps even to a reinvention of social emancipation, it consists, then, in the metaphoric transformation of the existent social discourse, in other words, of the ideological discourse. In this perspective, the metaphoric discourse has an ontological function and the utopian discourse is, it can be said, potentially ontological.

The utopian quality of imagination takes us from the constituted reality to the constituent reality; in fact, the basis of the idea regarding utopia is the one from “*nulle parte*”, in other words, it is from an externalising space, from the absence of a place that casts a glance to the existent reality what it means that utopia allows us critical apprehension of the existent reality and it offers us new possibilities that transcend the present reality: “to imagine a non-existent place, is to maintain the field of possibility open” (RICOEUR, 1986, p. 430). In this perspective, utopia is an interesting possibility to rethink the reality of the existent social institutions; it is, adds Ricoeur, “this development of new possible perspectives that defines the most important function of utopia. (...) It represents the fantasy of an externalising possible society in “no particular place” – from history – that acts as one of the most formidable repudiations that exists “.

In fact, it is this radical level of utopia, while a constitution of another symbolic social action that is opposed to the concept of ideology considered to its level of social integration. Besides that, if the ideology

is a form of legitimacy of power and of authority, utopia, in its own way, intends to be a reflection about power, about its credibility and that of the institutions submitted to power. The clarity of Ricoeur's words avoids that, purposefully, comments be made:

What definitively is in game in utopia is not so much consumption, the family or the religion, but the use of power in all these institutions. Won't it be because of the fact that a breach of credibility exists in all these systems of legitimacy of the authority that a place for utopia also exists? (RICOEUR, 1989, p. 59).

From all the analysis that has been carried out regarding ideology and utopia, we can, now, question its place in the plan of collective life.

It is not possible – it seems to us – to think that the existence of collectiveness that is on the margin of conflict, never resolved, between ideology and utopia and to the margin of the polarity that exists between both. Ideology confers the feeling of belonging to a culture, to a tradition it is a type of permanent remembrance of the origins and of the inaugural events. From this we witness its conservative character. In its own way, utopia, in its function to criticise the present reality and of the projection to another place, not only does it populate the collective imaginary, as it constitutes a radical critique to the conservative reality and many times dogmatic of ideology.

In fact, ideology and utopia are linked and they are an integral part of social and cultural imagination (RICOEUR, 1989, p. 45). On the one hand, ideology can represent the attachment of a certain community to tradition and to its desire for cohesion and for a “narrative identity”;¹⁴ it is always through ideology that a people or social group represents its own

¹⁴ What Ricoeur intends by narrative identity is the consciousness of belonging to a specific community culture and tradition. Through ideology, the social group reaffirms itself in its own identity and has a tendency to preserve and conserve. Cf. TA, pp. 427 and 431.

existence, although, many times, such representation can be mystified; on the other hand, utopia represents the critical spirit relative to a present social order and, inclusively, to the need for projection beyond the present time, in another order that is not the established one. To consider the reality in its dynamism and the possibility of its transformation through the human action implies a projection beyond it and the maintenance of a critical distance in relation to it. Utopia “is always a separation between the imaginary and the real, a separation that constitutes a threat to the stability and the permanence of that reality” (RICOEUR, 1986, p. 428). It is, therefore, in the alternative perspective and of change relative to the present reality that utopia should be analyzed.

To think of a possible world, more human and with more solidarity, implies that the necessary tension between what is and what should be ought to always be present. From this, the conflict between ideology and utopia is always an open conflict between tradition and memory as well as expectation, just as between the space of experience and the horizon of expectation.

The problems of ideology and utopia should fit into the wider context of Ricoeur’s thought. We are convinced that these problems are inscribed in the plan of an anthropology of freedom, of ethics and of ontology. Actually, human freedom is only really affirmed in the connection, although conflictive, between cultural legacy and creative innovation, in the context of the permanent desire to just be. Utopia, necessary in contemporary times, is the duty and the capacity that all human beings possess to transcend the present moment, to improve himself and to contribute, constructively, to a future that is freer and that shows more solidarity. The utopia that is necessary today doesn’t have to do with the historical utopias that intended to create a paradise on earth; it links more to man’s need for an internal conciliation as well as conciliation with others, with the construction of a system of freedom and of respect for the human person. As Bernard Lwn affirmed, the winner of the Nobel Peace prize in 1985, “only those that see the invisible can achieve the impossible “. What matters today is that the spirit of utopia doesn’t

perish, that imagination triumphs since it is the engine behind the whole process of invention.

Utopia can render a service today, in a time where society has many means and few objectives; I really think of the utopia that debilitates the State in the great liberal authors, in the anarchists, in Lenin of the State and the Revolution; as a matter of fact by means of the utopia at the end of the State – at least of the repressive State just as we know it today –, we dream about the reconciliation of politics with friendship; yes, we dream about a State that is just the administrator of things and the people's educator of freedom. This utopia is vital for politics' own destiny; it is the one that gives it its purpose, its tension, its hope".¹⁵

Without forgetting cultural traditions and the finitude of existence, it is, with effect, of recovering the capacity of projection and interrogation that the human being has, of giving body to man's multiple dissatisfactions with the purpose of solving humanity's great problems. Utopia should, again, find the creative capacity to imagine new forms of urban planning keeping in mind the social aspects and of quality of life implied in it; it should take into consideration a post-industrial society, ecologically viable and human; it should think of new labour relations, develop the tasks of the education and of formation for the citizens taking into account the equality of social opportunities.

The citizens are part of an ethical order and of a political order within which conflicts emerge naturally. The democratic societies are the privileged public spaces where such conflicts can take place, taking into consideration that it is in them that the plurality of differences among the citizens can be manifested. Though, besides the individual responsibility that implies a belonging to a democratic society, the collective responsibility constitutes the moral basis for the functioning of institutions. Ricoeur considers that the problem of collective responsibility is one of the political educator's tasks.

¹⁵ Ricoeur, P. *Perspectivas teológicas*. HV, p. 110-111.

Starting off with a reflection on the instruments of collective responsibility, the institutions and the values, Ricoeur affirms that the task and the political educator's responsibility begins at the level of the instruments, since the contemporary society is responsible for the growth of those same instruments, that presupposes, in our perspective, a rational planning and a collective choice relative to the future. The world of the future will, constantly, be the theatre of collective decisions, be it in the economic, in the social or in the political aspect. With clarity, Ricoeur highlights:

If the current development of our societies is the result of a collective creation, this will also demand a collective responsibility. We have to therefore create the instruments of this collective responsibility. It is what I call "economic democracy" (RICOUER, 1991, p. 250-251).

Going back to the subject of utopia, from the current conditions of our collective existence that should, in our opinion, take into account the subjects that are placed in humanity today, such as globalisation and the preservation of the foundations of local cultures with the objective to decrease the tension between the global and the place. How can we conciliate, for example, the condition of citizen of the world with the preservation of cultural roots, the traditional and the modern, the world economy and the private needs?

Taking into account that the utopian thought should not be dogmatic and absolute, the thoughts or ideas about the future should come from the contingency and the relativity of the present and the answers can only be plural and relative, since the construction of the future is always an open road, that it should keep in mind the principles of pluralism, of the statement and preservation of differences and of freedom. Utopia should, therefore, aspire to imagine the future from the subjects that the actual world puts forward, integrating, as much as possible, the positive aspects of the past, above all those that constitute the identity of each

one of the cultures. It is for this reason that the phenomenon of utopia, while a fiction that has the power to re-do reality, only has pertinence through its intertwinement with history; on the other hand, history, while interpretation, while open to the future, becomes meaningful when connected to utopia. What is truly important, in final analysis, is that the future can be materialised in symbolic images that have a cultural significance of their own and that don't produce a radical rupture with the primordial aspects of the cultural identity, that is to say, a rupture with the "ethical-mythical nucleus"¹⁶ creation of a culture. It is this aspect that can be taken into account in the phenomenon that is globalisation, above all if this phenomenon intends to affirm itself as a type of cultural homogenisation, as a global ethnocentrism or, as Boaventura de Sousa Santos affirms, as a global location.¹⁷ The reconstruction of utopia should be, we think, a redefinition of the political and social models of the future that keep in mind the own redefinition of the notion of cultural identity. It seems to us that the notion of belonging to a territory, to a history, to a religion or to a race, may not have pertinence in the future. The citizens are, more and more, citizens of a world without borders, in which the signs of identity tend to dissolve.

In fact, the proliferation of the media and the diffusion of information takes the individuals and the people of a nation to be in permanent relationship and to live in a present without borders, which implies the appearance of a new culture of communication that, in every moment, is aware of world events to the margin of the tradition space-time references. The virtuality of social and economical relationships become an unquestionable phenomenon that cannot, however, pervert the true socio-cultural relationship, fragment the individual cultures and impede interpersonal communication, a fundamental basis of social ethics.

¹⁶ Ricoeur, P. *Civilización universal y culturas nacionales*. HV, p. 258.

¹⁷ see (2000) *Critica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento, especially under the chapter *Da ciência moderna ao novo senso comum*, p. 53-110.

Consequently, utopia should be “a method of investigation that allows one to think about the future critically, more than a regulated programming of humanity’s destiny” (AINSA, 1997, p. 183). Also, because of this, utopia can be deceiving if it is not articulated with the possibilities that are presented to man in each historical period.

Taking into account that humanity’s future is threatened by the evolution of science and of technique, through the subordination of the first to the second, through the subordination of both the great economical monopolies and through the increasing investment in warlike industry, the man of today is responsible, not only for his actions in the current world, but also for the way that he perceives the future. Responsibility for the future is, nowadays, an ethical imperative. It is the function and duty of all humanity to safeguard the future of the new generations and, in this way, utopia, more than a principle of hope, is a principle of responsibility that has in mind the preservation of the future through responsible actions in the present. According to Hans Jonas’s perspective, we are responsible for humanity’s remote future, beyond the limited horizon of the predictable consequences of our actions. We are, ultimately, responsible for the perpetuation of humanity’s history.¹⁸

Along the same lines, Ricoeur manifests his concern emphasising the ethical dimension of interpersonal relationships to the future of humanity’s history. He writes:

The imperative is relatively new to the simple idea of respect for a person, in that it surpasses an ethics of proximity marked by the concern of reciprocity. Responsibility, in the technological era, is emphasised in such a way in relation to the future like our powers in space and in time, and in the depth of life.¹⁹

¹⁸ Jonas, Hans (1990). *Le Principe responsabilité*. Paris: Éditions du CERF. Cited by Ricoeur, «Postface» Temps de la responsabilité, in L1, p. 282.

¹⁹ Jonas, Hans (1990). *Le Principe responsabilité*. Paris: Éditions du CERF. Cited by Ricoeur, «Postface» Temps de la responsabilité, in L1, p. 283.

III.

The neo-liberal ideological discourse, conservative that, currently, intends to give form to the educational phenomenon points towards the conflict between the private and the public educational institutions. The first, capable of responding to the needs of the market through an education towards excellence; the second, essentially massifying, is, according to them, sustained in mediocrity. Now, this conservative ideological discourse represents the attempt to recover an elitist conception as well as one of meritocracy of the education and the abandonment of the democratic discourse, sustained in the universal right to education, in the equality of opportunities and in the introduction of compensatory measures. It is a conflict of interests that reaches education and that seeks a lack of responsibility with regard to the State and as well as the transferral of educational responsibility to civil society.

The traditional educational model seems to be saturated, above all in respect to its traditional scholars. Still, the nuclear model of the traditional school remains in structural terms through its natural merit, in that it, still, permits the teaching of all those as if it were only one. It is, therefore, an educational paradigm that is adjusted to massification. However, this model cannot subsist because massification is generating its own destruction. On the one hand, because it doesn't respond to today's existent differences; and on the other hand, because the models of authority and of discipline that are proposed are put into account in function of a growing heterogeneity. Nevertheless, it is not through the decadence of the existent educational paradigm that it should propose its opposite, that is to say, the return to an elitist and non-inclusive educational model.

The challenges that are placed in education are linked with the need to adjust to a society that is, more and more, a society of knowledge and of information and to the new emergent cultural realities, resulting from the phenomenon of globalization and of the intersection between different

cultures. On the other hand, if learning surpasses the cognitive domain and if the challenge that is placed on all the citizens is that of learning throughout life, the school will have to capture other scholars, other publics already schooled in order to satisfy that objective. The challenges with regard to education are located, therefore, between ideology and utopia, between the literal and the metaphoric. To assume, against the elitist discourses, the responsibility of education and of the formation of citizens' of all age levels is, without a doubt, a perspective that is possible, but that is still inscribed in the context of utopia.

To know the ideologies that, at all times, configure the educational politics is a part of the deontology of all those that are a part of the educational community; to produce counter-ideologies and utopias in the sense of contributing so that this century doesn't dissolve the inalienable right that everybody has to receive education, to quality education and formation, to a new education supported by the dream and that refuses discouragement, is an ethical demand. The school as a space and place for emancipation, for debating ideas, for communication, for formation and for the affirmation of identities and differences is the horizon of hope.

Bibliographical references

AINSA, F. (1997). *La reconstruction de la utopie*. Paris: Arcanteres.

CRAGNOLINI, M. B. (1992). El concepto de razón práctica de Ricoeur: entre el proyecto de libertad y las tradiciones. *Escritos de Filosofía*, 21-22. Buenos Aires.

JONAS, H. (1997). *Le principe responsabilité*. Paris: Éditions du CERF.

MARTINEZ, T. C. Remedios, A. C. (Eds) (1991). *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos.

RICOEUR, P. (1991). *Lectures I. Autour du politique*. Paris : Éditions du Seuil. (LI)

_____, P. (1976). L'herméneutique de la sécularization. Foi, idéologie et utopie. *Archivio di Filosofia*, 2. 49-68.

_____, P. (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Europa. (MV)

_____, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éditions du Seuil.

_____, P. (1985). *Temps et récit 3 Le temps raconté*. Paris: Éditions du Seuil.

_____, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil. (TA)

_____, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Ediciones Encuentro. (HV)

_____, P. (1992). *Lectures 2. La contrée des philosophes*. Paris : Éditions du Seuil. (L2)

_____, P. (1993). *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós Editores. (AJ)

_____, P. (1994). *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*. Paris : Éditions du Seuil. (L3)

_____, P. (1989) *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa. (IU)

RICOEUR, P. (1985) *Lectures on Ideology and Utopia*, ed., trad. George H. Taylor. New York: Columbia University Press.

SANTOS, B. S. (2000). *Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 30/03/2016

Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação

*Monique da Silva**

*Valeska Maria Fortes de Oliveira***

Resumo: Tomamos de empréstimo de Ítalo Calvino (1990) a primeira das suas seis propostas para o próximo milênio, a leveza, para pensarmos a questão do sensível e da sensibilidade na investigação educativa. O que propomos é refletir sobre uma possível mudança de ponto de vista na pesquisa em educação, sobre outra ótima, com outros recursos e possibilidades, com a leveza como centro desta ação. A leveza que pouco tem nos caracterizado pode constituir-se num desafio, numa condição para pensar num olhar investigativo sensível, atento aquilo que é percebido por um observador que se dá o tempo para a experiência. Um tempo para a experimentação e para a experiência formadora é condição para o aprendizado ético-afetivo, numa perspectiva spinozana. Na aprendizagem do que nos constitui, compreendendo os nossos afetos, propomos pensar a pesquisa em educação na dimensão do sensível.

Palavras-chave: Leveza. Sensível. Pesquisa em educação. Aprendizado ético-es-tético. Sensibilidade.

Essay on defense the lightness, of the sensible and sensibility in education research

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete. *E-mail:* moniquedasilva88@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *E-mail:* vfortesdeoliveira@gmail.com

Abstract: We Italo Calvino loan (1990) the first of its six proposals for the next millennium, lightness, to think the issue of sensitive and sensitivity in educational research. What we propose is to reflect on a possible change of perspective in educational research, on another great, with other features and possibilities, with lightness as the center of this action. The lightness that little has characterized us may be in a challenge in a condition to think of a sensitive investigative look, given what is perceived by an observer who takes the time to experience. A time for experimentation and the formative experience is a prerequisite for the ethical-emotional learning, a spinozana perspective. On learning of what constitutes us, including our emotions, we propose thinking educational research in the dimension of sensitive.

Keywords: Lightness. Sensible. Education research. Ethical-aesthetical. Sensibility.

Ensayo en defesa de la ligereza, lo sensible y la sensibilidad en la investigación en educación

Resumen: Hemos cogido prestado de Italo Calvino (1990), el primero de sus seis propuestas para el próximo milenio, la ligereza, a pensar el tema de la sensibilidad y la sensibilidad en la investigación educativa. Lo que proponemos es reflexionar sobre un posible cambio de perspectiva en la investigación educativa, en otro grande, con otras características y posibilidades, con ligereza como el centro de esta acción. La ligereza que poco nos ha caracterizado puede estar en un desafío en condiciones de pensar en un aspecto de investigación sensibles, teniendo en cuenta lo que se percibe por un observador que se toma el tiempo para experimentar. Un tiempo para la experimentación y la experiencia formativa es un requisito previo para el aprendizaje ético-emocional, una perspectiva spinozana. Al enterarse de lo que nos constituye, incluyendo nuestras emociones, se propone pensar la investigación educativa en la dimensión de la sensibilidad.

Palabras clave: Ligereza. Sensible. Investigación en la educación. Aprendizaje ético y estético. Sensibilidad.

Imagens da leveza... o apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.

Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
Tipo água, terra, sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas
Mais que as dos mísseis.
Tenho em mim este atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz, por isso,
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.

É com Manoel de Barros que começamos as imagens da leveza, inspiradas em Calvino (1990), na sua primeira proposta para o próximo milênio. Aliamo-nos a este para pensar em (des)construções e (des)aprendizagens necessárias, que temos mobilizado no ambiente educacional, especialmente, na cultura da investigação. Temos receio de usar o pretérito para mencionar uma prática de pesquisa que naturalizamos através da concepção de “coleta de dados”, nos ambientes educacionais, na perspectiva de procurar mazelas, deficiências, obstáculos, para que a educação consiga atender à metanarrativa de livrar todos da ignorância e, ao mesmo tempo, emancipar e produzir cidadania.

Investigações em excesso já foram realizadas nos ambientes educacionais, considerando os contextos, as pessoas, como objetos de estudo, numa racionalidade técnica, desprezando intensidades da ordem da aprendizagem do sensível. Talvez tudo isso responda por que os ambientes investigados se tornam refratários e defensivos aos resultados e

propostas das pesquisas que acabam por não auxiliar as pessoas envolvidas a transformarem suas realidades.

Apanhar desperdícios, prestar atenção às desimportâncias, às minúcias, deveria ser um desafio a uma ciência com leveza. A invenção poderia nos proporcionar exercícios mais intensos de astúcia, como nos fala Bachelard (1986), referindo-se ao método como invenção, criação. Nesse sentido constitui-se o desafio que assumimos como uma rede sensível na pesquisa em educação, uma rede *pelo* sensível na pesquisa em educação. Uma rede de pesquisadores, onde nosso grupo de pesquisa, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), é convidado a inserir-se e a compartilhar. Ainda, para, de início, dizermos de nosso local de fala, torna-se necessário trazermos o imaginário a esta escrita,

E, para começar, por que imaginário? Seria preciso, sem dúvida, nesse festival, dizer algumas palavras sobre esta noção. Imaginário porque a história da humanidade é a história do imaginário humano e de suas obras. História e obras do imaginário radical, que surge a partir do momento em que há uma coletividade humana: imaginário social instituinte que cria a instituição em geral (*a forma* instituição) e as instituições particulares da sociedade considerada, imaginação radical do ser humano singular (CASTORIADIS, 2004, p. 127).

Assim, sob a ótica do imaginário, nosso tempo é o das complexidades, das racionalidades de diferentes ordens: instrumental, comunicativa, científica, conceitual. Tempo de ruptura com as fragmentações, os dualismos. Tempo da cisão do científico com o poético, do diurno com o noturno. É o tempo de um humano genérico. Tempo que coloca a necessidade de se integrar o humano consciente (*concius*) e não consciente (*ignarus*); o humano angustiado (*contristatus*), degradado (*deponatur*) e o racional (*rationalis*); o humano imaginário (*phantasticum*) (OLIVEIRA, 2011); humano corpo biográfico (*corporis biographica*) e o humano afeto (*affecare*).

Na produção de imagens para a constituição de uma rede sensível na pesquisa em educação, partilhamos o trajeto que construímos coletivamente no GEPEIS, completando, neste ano de 2015, seus vinte e dois anos de existência e experiência. Não se constituiu um novo paradigma, mas outros olhares para as questões educacionais. O imaginário é motor do processo de investigação e tem, para nossa caminhada, o sentido de exercitar atos de criação, experimentações criativas – eventos e encontros de compartilhamento de saberes e sensações – que nos implicam e movimentam para experiências formativas. Projetos que mobilizam as energias e corpos na sua potência mais criativa. O sentido de exercitar atos de criação por meio de uma postura científica, artística, conduzida pela curiosidade – pode-se dizer, por um urgente e renovado espírito científico –, como já dissera Bachelard, na perspectiva de que este espírito parta de novos pressupostos epistemológicos, exercendo-os numa atividade que é mais do que produção de conhecimento, é uma estética da criação.

Cuidando da noção de método científico, Bachelard (1987) o representa como a polidez do espírito científico. Mostra que a dificuldade não se concentra mais nesse debate da necessidade do método, mas na diversidade dos métodos, na especialização das disciplinas. Criativamente, indica que o método é verdadeiramente uma astúcia da aquisição, um estratagema necessário na fronteira do saber, em outras palavras, um método científico é aquilo que procura o perigo. Seguro de seu acervo, ele se aventura numa aquisição. A dúvida é *a posteriori* e não *a priori* como na lógica cartesiana. Temos feito esse exercício na escrita das dissertações e teses, temos (des)aprendido muito, e uma das muitas descobertas refere-se a sensibilidade de quem lê e escuta a pesquisa. O campo de pesquisa do imaginário desafia-nos a conhecer por vias distintas, lugares bem conhecidos, pouco conhecidos e desconhecidos, necessários de serem comunicados a pessoas não especializadas. Um desafio com muitas experimentações, avaliações e aprendizagens intensas.

Outro elogio à razão sensível... imagens de leveza na literatura

Michel Mafessoli (1998), numa obra provocativa intitulada *Elogio da razão sensível*, propõe-nos decifrar o mundo a partir de outras lógicas que não a da estrita racionalização, mas de uma razão sensível, capaz de disparar as intuições, captando na efervescência do social, o imprevisível, o fluido. Nisso é preciso outro movimento de olhar, outra corporeidade, outra física. No intuito de apresentarmos imagens do que falamos, tomamos emprestada a clássica obra de Charles Lutwidge Dodgson, sob o pseudônimo de Lewis Carroll, *Alice no país das maravilhas*, escrita em 1865 e, inspiradas nos estudos do imaginário, fizemos uma leitura das aventuras de Alice e os desafios e surpresas do estar/ser na universidade.

Entrelaçamos literatura e teorizações, pois sentimo-nos provocadas pela leitura, leitura *anima*,

Em suma, é preciso confessar que existem dois tipos de leitura: a leitura em *animus* e a leitura em *anima*. Não sou o mesmo homem quando leio um livro de idéias, em que o *animus* deve ficar vigilante, pronto para a crítica, pronto para a réplica, ou um livro de poeta, em que as imagens devem ser recebidas numa espécie de acolhimento transcendental dos dons. Ah, para fazer eco a esse dom absoluto que é a imagem de poeta seria necessário que nossa *anima* pudesse escrever um hino de agradecimento!

O *animus* lê pouco; a *anima*, muito.

Não é raro o meu *animus* repreender-me por ler demais.

Ler, ler sempre, melíflua paixão da *anima*. Mas quando, depois de haver lido tudo, entregamo-nos à tarefa, com devaneios, de fazer um livro, o esforço cabe ao *animus*. É sempre um duro mister, esse de escrever um livro. Somos sempre tentados a limitar-nos a sonhar (BACHELARD, 1988, p. 61-62. Grifo do autor).

No âmbito do que temos defendido na academia, do movimento instituinte do qual o GEPEIS participa, a leitura *anima* anda ao lado da leitura *animus*, sem sobreposições, nem juízos de valor, na luta pela valorização

da multiplicidade, da vida e do imaginário. Segundo Mafessoli (1998, p. 180), “a vida, ou os imaginários que ela suscita, devem ser tomados por aquilo que são, ficando claro que sua eficácia é real, e que esta é a única que nos importa a partir do momento em que desejamos levá-la a sério”. A atenção se volta aos sentidos que circulam, os deslocamentos de sentidos e, talvez, ao movimento do não sentido ou do *sem sentido*, mas uma outra lógica fusional do simples *estar-junto*.

A história de Lewis Carroll nos auxilia a olhar a partir do lugar que o imaginário habita na universidade e, com isso, perceber outras possibilidades de pensar as vivências com as quais nos deparamos na academia. *Busca, curiosidade, experimentações, metodologia, surpresas, dúvidas, crises, exigências, tempo, aprendizagens e imaginação* são alguns aspectos que trataremos neste texto sob a ótica de Mafessoli (1998), Castoriadis (2004; 1982) e Bachelard (1988).

Iniciando pela *busca e curiosidade*, nos movimentamos a partir de algo que nos inquieta, incomoda, faz-nos levantar da sombra confortável das grandes árvores e correr atrás dos tantos coelhos brancos que passam e afetam. A busca é um desejo interno, um movimento único e, ao mesmo tempo, provocador de interferências no meio, pois a mobilização de um sempre envolverá o outro, eis a importância das relações. Em *Alice no país das maravilhas*, a menina já começava a sentir-se cansada quando, de súbito, um Coelho Branco de olhos rosados passou por ela, a correr, de início não achou isso tão inusitado, mas,

No preciso momento em que o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, olhou para ele e começou a correr mais depressa. Alice pôs-se em pé de um pulo, pois lembrou-se que nunca vira um coelho de colete nem de relógio. Ardendo de curiosidade, começou a correr: pelo campo, atrás dele, felizmente mesmo a tempo de o ver desaparecer no interior de uma grande toca que havia debaixo da sebe. No mesmo instante, Alice desceu atrás dele, sem pensar sequer como poderia voltar a sair. Lá dentro, a princípio, o caminho era a direito, como um túnel, mas depois, de repente, havia uma descida tão pronunciada que

Alice nem teve tempo de pensar em parar senão quando deu consigo a cair num poço muito fundo (CARROLL, 1972, p. 7).

Como no livro, na pesquisa, na construção do conhecimento, no ingresso na carreira acadêmica, os inícios são como um salto no escuro, uma busca as tontas, imprevisível e, ao mesmo tempo, incontrolável. A busca por respostas, por esclarecimentos, conhecimentos e verdades – até aqueles que têm consciência da efemeridade da verdade são provocados a buscá-la. Assim, a partir do pulo somos levados às *experimentações*, ao novo, eis outro desafio.

Os livros, as pesquisas empíricas, os seminários, os outros, o ensino, a pesquisa, a extensão, inúmeras vivências e relações que nos atravessam, partem ou ficam, colorem e trazem sabor ao universo das *experimentações*. Neste território crescemos e encolhemos a todo instante, amedrontados ou envoltos em uma nuvem de coragem seguimos – nem sempre em frente – rumo ao desconhecido.

Na verdade, tantas coisas extraordinárias se tinham passado recentemente que Alice começava a convencer-se de que poucas seriam as impossíveis de realizar. Tudo indicava que não valia a pena ficar à espera junto da pequena porta, por isso, Alice voltou para a mesa, na esperança de encontrar ali outra chave ou um livro de instruções para ensinar as pessoas a fecharem-se como se fossem telescópios, mas desta vez o que achou foi uma pequena garrafa (“que decerto não estava ali antes”, pensou) que, à roda do gargalo, tinha um rótulo de papel, onde podia ler-se em letras grandes e maravilhosamente impressas: “Beba-me!” (CARROLL, 1972, p. 10-11).

Na obra, Alice, após muito tempo em queda, acha-se em uma sala cheia de portas, encontra uma chave minúscula em cima da mesa e aí inicia o “estica-encolhe” de suas *experimentações*. Na pesquisa também acontece de tal forma, quando já estamos em campo iniciamos as escolhas de teorias, metodologias, intercessores e nos experimentamos

em diversas formas de fazer/ser pesquisador. Em nosso Grupo apostamos nas experimentações sensíveis, nos encontros, nas vivências e também em espaços de formação inicial e continuada de professores. Refletimos sobre tais vivências, pois a ênfase na matéria viva é, segundo Mafessoli (1998, p. 182), “uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica”. Ainda diz o mesmo autor:

Sempre é tempo de encontrar explicações causais para as coisas humanas; num primeiro momento é, sobretudo, necessário compreendê-las. E isso não pode ser feito a não ser que se esteja atento à força vital que as anima e permite que sejam aquilo que são. Retomando um termo emprestado a Jung ou a G. Durand, direi que a vivência é um arquétipo, talvez o arquétipo essencial, em torno do qual se estrutura toda socialidade (MAFESSOLI, 1998, p. 182).

A socialidade é um estar-junto, mas de tal forma que o contrato social não se restringe a elementos racionais, mas integram-no os aspectos passionais, ilógicos. A plenitude do cotidiano se encontra neste *conservatório energético*, sem o qual pouco ou nada se compreende da perduração do ser, tanto individual quanto social. Assim, para dar conta de uma hermenêutica do social, é preciso encontrar um modo operativo que permita ir além do domínio da abstração, passando para o da imaginação e do sentimento, aliando o inteligível ao sensível. É preciso encontrar maneiras de pesquisar, é preciso encontrar meios de sair, ou seguir, das inúmeras situações, como vivencia Alice, quando em companhia dos inúmeros bichos à beira do Lago de Lágrimas.

“O que eu ia dizer”, prosseguiu o Ganso com voz ofendida, “era que nada melhor para nos secar do que uma corrida eleitoral.” “E o que é uma corrida eleitoral?” perguntou Alice, não porque quisesse realmente saber, mas porque o Ganso fizera uma pausa, como se alguém devesse perguntar, mas ninguém parecia inclinado a dizer nada. “Ora”, disse o Ganso, “a melhor maneira de explicar isso é fazer.” (E como vocês talvez queiram experimentar essa tal corrida em algum dia de

inverno, vou contar-lhes exatamente o que fez o Ganso.)

Primeiro demarcou a pista, traçando uma espécie de círculo (“a forma exata não importa muito”, explicou ele), depois toda a turma foi colocada em fila ao longo da pista, aqui e acolá. Não havia nada de “Um, dois, três, já!”, pois cada um começava a correr quando quisesse, e parava também quando quisesse, de modo que não era nada fácil saber quando a corrida terminava.

Todavia, depois de terem corrido por mais ou menos meia hora e estarem já quase secos de novo, o Ganso gritou de repente: “Acabou a corrida!” E todos se juntaram em torno dele, ofegantes, perguntando: “Mas quem ganhou?” O Ganso teve de refletir muito antes de responder a essa pergunta. Ficou por longo tempo com um dedo apoiado sobre a fronte (na mesma posição em que geralmente se vê retratado Shakespeare), enquanto todos esperavam em silêncio. Enfim, o Ganso falou: “todo mundo ganhou, e todos devem ser premiados” (CARROLL, 1972, p. 21-23).

Eis a relação entre *metodologia* e invenção, encontrar maneiras, utilizar-se do potencial humano de criação. Nas pesquisas no campo do imaginário, encontrar metodologias subtende-se criá-las, usar e abusar da bricolagem, brincar – com licença poética – de utilizar inúmeras abordagens de pesquisa sem pudor, mas lembrando-se do rigor. E então, entregar-se aos ventos da *surpresa*.

Trabalhar com experimentações, metodologias e surpresas nos remete a algumas vivências no *Encontro Ouvindo Coisas*, evento bianual que promovemos na universidade, mais especificamente em sua primeira edição. O GEPEIS, ao propor provocadores no local de palestrantes, rodas de conversas nas quais os presentes não apresentavam suas pesquisas de modo clássico – em seus cronometrados quinze minutos –, também ao aliar exposições de artes visuais, performances, jogos cênicos, declamação de poesias e diversos festejos no espaço de um Encontro acadêmico operou com o trio supracitado, sob a influência da razão sensível, do devaneio, do imaginário.

Porém, é preciso ter consciência que a opção pelos caminhos do

sensível e da experimentação em alguns momentos podem nos levar a *dúvidas e crises*, situações que parecem sem sentido, caso não a encarmos como outras vias de raciocínio possíveis. De fato, em alguns momentos encontraremos, como Alice, algumas Lagartas – potentes encontros – que nos inculcam novos desafios, por mais que não os percebamos assim num primeiro momento.

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o cachimbo da boca e dirigiu-se a Alice com voz lânguida e sonolenta: “Quem é você?” Não era um começo de conversa encorajador. Alice respondeu muito tímida: “Eu... já nem sei, minha senhora, nesse momento... Bem, eu sei quem eu era quando acordei esta manhã, mas acho que mudei tantas vezes desde então...” (CARROLL, 1972, p. 34).

Aqui, Castoriadis nos dá motivos para seguir ao refletir que

Pensar não é sair da caverna, nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das coisas mesas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto [...]. É perder-se nas galerias que só existem porque, incansavelmente, nós as escavamos, girar em círculos no fundo de um beco sem saída cujo acesso fechou-se por trás de nossos passos – até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras praticáveis na parede! (CASTORIADIS, 2004, p. 7).

É preciso ter coragem para ousar defender os movimentos instituintes na academia. É sabido que na história, a noção de imaginário foi ignorada, muitas vezes maltratada, o sensível na academia foi motivo de desprezo, rotulado de perfumaria e, os que se aventuravam em devaneios vistos como loucos da casa. E também que é normal nos depararmos com

¹ *Les carrefours du labyrinthe*, Paris, Éd. du Seuil, 1978, p.7-8; reed. col. “Points Essais”, 1988, p. 6. (Nota do autor)

Gatos Careteiros, Duquesas e Rainhas de Copas, porém, aos movidos pelos devaneios, tais fatores tornam-se pouco relevantes frente a alegria estética de poetizar na academia.

Títulos, conceitos, currículos, plataformas, financiamentos, *exigências* como no jogo de *croquet* da Rainha de Copas, todos tem seus respectivos lugares e quem deles sai ouvirá um sonoro “*Cortem a cabeça!*”. A princípio, parece-nos que quem ousar descontentar a Rainha, ou não entrar em sua lógica, acabará impossibilitado de jogar – e isso muitas vezes acontece. Porém, no território da academia, é possível habitar ilhas sensíveis, construir fortes imaginários e, entre os pares, sobreviver. Como nos diz Bachelard (1988, p. 25) “Os poetas sempre imaginarão mais rápido que aqueles que os observam imaginar”.

Também, para não sermos engolidos pela academia, é preciso relacionar-se com o *tempo*, saber sua importância, e esta lição nós – juntamente com Alice – ouvimos pela voz do Chapeleiro.

“Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu conheço”, disse o Chapeleiro, “você nãoalaria em gastá-lo, como uma coisa. Ele é alguém.” “Não sei o que você quer dizer”, disse Alice. “É claro que você não sabe!” disse o Chapeleiro, inclinando a cabeça com desdém. “Eu diria até mesmo que você nunca falou com o Tempo!” “Talvez não”, respondeu Alice com cautela, “mas sei que devo marcar o tempo quando aprendo música.” “Ah! Isso explica tudo!” disse o Chapeleiro. “Ele não suporta ser marcado. Agora, se você mantivesse com ele boas relações, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. Por exemplo, suponha que fossem nove horas da manhã, justamente a hora de começarem as lições: você teria apenas de sussurrar uma dica ao Tempo, e o ponteiro giraria num piscar de olhos: uma e meia, hora do almoço!” (CARROLL, 1972, p. 52-54).

O tempo é algo definidor, na academia e fora dela, para que possamos cumprir as exigências, vivenciar as experimentações e, ao mesmo tempo, cultivar relações e afetos. Castoriadis (1982, p. 147) percebe-o como uma instituição imaginária criada para que possamos suprir a necessidade

de mensurar os períodos. Para ele existem dois tempos, o *identitário* da significação, do sensível, e o *imaginário* aquele cronológico, dos anos, das horas, do relógio. Para ele, em coro ao exemplificado pelo Chapeleiro “as articulações do tempo imaginário dobram ou aumentam os marcos numéricos do tempo calendário”.

Associando as inúmeras relações apresentadas, com a força das vivências, chegamos as possíveis *aprendizagens* do fazer pesquisa na academia, do estar/ser estar neste território. Salientamos as aprendizagens e suas múltiplas facetas, com as cores e cheiros do experienciado, do sentido, do sonhado. Como aponta Mafessoli,

Sabendo integrar, de um ponto de vista epistemológico, a experiência sensível espontânea que é a marca da vida cotidiana, a progressão intelectual poderá, assim, reencontrar a interação da sensibilidade e da espiritualidade, própria, por exemplo, ao barroco, e assim alcançar, através da aparência, a profundidade das maneiras de ser e dos modos de vida pós-modernos que, de múltiplas maneiras, põem em jogo estados emocionais e “apetites” passionais que repousam, largamente, sobre a iluminação dos sentidos (MAFESSOLI, 1998, p. 196-197).

Entretanto, chegando ao fim do passeio pela obra de Lewis Carroll, apontamos a *imaginação* como elemento importante da criação humana. Aquela que auxilia na instituição do outro, que alia-se ao imaginário na construção outras formas de ver, na abertura de espaços de compartilhamento, na vivência de experiências sensíveis e, em especial, na valorização do sonho e do devaneio como instancias potentes – e possíveis. Como diria Alice *eis em que dá o “curiosismo”!*

Imagens da leveza na empiria... a sensibilidade e o sensível nos movimentos de corpos biográficos

Poderíamos talvez compreender, como resultado de pesquisas já realizadas com uma empiria que envolveu participantes do GEPEIS de

diferentes momentos e épocas, e, através das narrativas, o acesso a uma continuidade discursiva sobre a intensidade do estar-junto afetivo para além da tarefa, comum na constituição de grupos. Mas, intuímos outra possibilidade nesta rede complexa que é o corpo-grupo. Conversando, ainda, com a produção de Spinoza (2009) e, talvez, aproveitando sua provocação sobre o que pode um corpo, pensamos o que podem corpos que experimentam olhar para suas biografias e perceber quais outros que aumentam, diminuem ou obstaculizam suas potências.

Nos diferentes experimentos que fazemos em grupo, quando cada pesquisador aponta para um *Sobre Si* na pesquisa, seja por objetos que escolhem para reconstruir imagens que produzem felicidade ou tristeza, desassossego ou tranquilidade, seja pela fotografia que aguça suas percepções, seja no jogo corporal, tudo faz de cada um dos corpos sensíveis – receptivos e ativos – que pensam suas produções como corpos biográficos, compreendidos como “história passada, presente e futura, através das sensações, das imagens, das visões animadas – espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas” (JOSSO, 2012, p. 27).

Nossos corpos pesquisados-pesquisadores trazem/falam de trajetões, escolhas, energias, faltas, ausências, imagens de estados imaginários. É também nesse espaço grupal, como dispositivo de formação, que corpos biográficos, entendidos como a matéria onde ficam impressas as memórias do ser humano decorrente das suas experiências vividas, se encontram e potencializam energias, negativa ou positivamente, tomando aqui a reflexão de Spinoza (2009) sobre os estímulos emocionalmente competentes.

Talvez, sensivelmente, fomos desenvolvendo experimentos corporais em todos os ambientes educacionais onde o grupo foi convidado a compartilhar saberes, produzindo, muitas vezes, experiências formativas, percebendo a potência desta provocação como uma entrada sensível para a pesquisa/formação com professores.

O sensível é, segundo Didier Austry,

o que se dá na experiência, sob forma de conteúdos de vivências específicos, em ligação com a animação interna. E: a fibra sensível do corpo [...], representa primeiramente sua capacidade de ser tocado, sua capacidade de responder, e seu potencial de evolutividade autônoma. O sensível é, portanto, o corpo que se desenvolve e atualiza a sua sensibilidade potencial além mesmo das capacidades de percepção habituais do sujeito (AUSTRY, 2008, p. 140).

Acrescentamos, na questão do corpo, desenvolver a sua sensibilidade potencial à experimentação que o grupo pode acionar, pensado como um dispositivo de formação/autoformação – dispositivos entendidos por nós como suportes ou condições de formação (FERRY, 2004). A educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida. Corpos biográficos são implicados para que se experimentem, olhando seus próprios trajetos e deixando-se atravessar por outros vetores, por outros movimentos e por outras subjetividades, ampliando seus repertórios. A subjetividade corporal ultrapassa a vontade intelectual de compreender e é via de acesso ao corpo biográfico.

O acesso a esse corpo falante de minha história passada, presente e futura (através das sensações, das imagens, das visões animadas – espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas que se impõem de repente com evidência e graças à atenção consciente” (JOSSO, 2012, p. 27).

A processualidade dos encontros entre os corpos na concepção de Spinoza (2009) coloca-os em um plano onde não se buscam origens, afastando-se de transcendentais e das causas primeiras. O corpo pensado não é algo fechado, pois afeta e é afetado produzindo encontros de composição e decomposição, bons ou maus encontros, que aumentam ou diminuem a potência do corpo – a nossa potência.

Pensar imagens da leveza na empiria dos processos formativos e investigativos com Spinoza e a potência da sua produção, deslocando o aprender e o conhecer para outra fonte, merece uma contextualização também da intensidade do seu pensamento. Ao pensar prazer e dor na ciência dos sentimentos, Damásio retrata-o um fermento de interrogações.

Trata-se de uma época intelectualmente fértil. Mais ou menos na época do nascimento de Espinosa, Thomas Hobbes e Descartes cresciam como estrelas filosóficas e William Harvey apresentava a sua descrição da circulação sanguínea. Durante a vida breve de Espinosa, o mundo conheceria o trabalho de Blaise Pascal, Johannes Kepler, Huygens, Gottfried Leibniz e Issac Newton, que nasceu apenas dez anos mais tarde que Espinosa (DAMÁSIO, 2004, p. 237).

Considerado “o mais intolerável dos iconoclastas” (DAMÁSIO, 2004, p. 238), Spinoza colocou em questão os alicerces da religião e as estruturas políticas relacionadas a esta. Contemporâneo de Kant, ele chamou atenção para os perigos da paixão – Spinoza apresenta uma racionalidade que necessita da emoção como motor. A emoção como o motor que aciona o afeto com um aprendizado por excelência. Um aprender que envolve também pensar nossos afetos, ligados a nossa potência de afetar e ser afetados. A noção de afeto por ele desenvolvida remete a outra noção importante na sua produção – a de encontro.

Compartilhamos com Merçon (2009, p. 28), quando se refere a um aprendizado afetivo referenciado num devir ético: “A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte de encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa”. O aprendizado afetivo corresponderia a um processo de ativação do nosso desejo. Ativaríamos afetos alegres e afetos tristes.

Ainda cabe compreender a noção de corpo spinozano, diferentemente das concepções mecanicistas ou organicistas que não associam o corpo aos afetos. Como um corpo afetivo, Spinoza (2009) também o

propõe como corpo relacional, em que outros participam da composição de um corpo.

Mesmo não se tratando de um ensaio sobre as concepções de Spinoza, pensamos oportuno salientar algumas noções fundamentais para a compreensão do seu pensamento e da radicalidade das suas proposições. Assim, por exemplo, temos a noção de substância.

Enquanto para Descartes corpo e mente são substâncias distintas que interagem uma com (e contra) a outra, para Spinoza, corpo e mente são modos que pertencem a uma mesma substância e que, embora, distintos um do outro, não se relacionam causalmente. Em oposição à regra cartesiana da relação inversa (segundo a qual a ação da alma equivale ao padecer do corpo e vice-versa), encontramos em Spinoza a tese do paralelismo corpo-mente, ou seja, uma espécie de correspondência ou isonomia entre os dois modos ou atributos (MERÇON, 2009, p. 39).

O aprendizado ético-afetivo pelo corpo que somos, e pelo corpo que podemos vir a ser, pela nossa potência e pelos afetos que passam a ser mobilizadores de outras energias – tristes ou alegres – que aumentam ou diminuem nossa potência, é uma das possíveis respostas para a vida longa de um grupo que quando imerso em projetos de formação / investigação com outros professores consegue mobilizar afetos alegres que geram mais potência ao corpo-grupo e ao corpo-pessoa. Ao contextualizar a questão spinozana *O que pode um corpo?*, Merçon (2009) explicita:

O que ele pode corresponde à sua capacidade de afetar e ser afetado, sendo esta necessária e constantemente exercida em suas relações com outros corpos. Podemos dizer assim que cada corpo exerce, a cada momento, toda a sua potência. Porém, em outro sentido, podemos também dizer que a capacidade de um corpo de ser afetado pode ser exercida de maneiras que aumentam sua potência ou que a diminuem ou a obstruam de tudo aquilo que pode (MERÇON, 2009, p. 43).

O que pode um corpo quando soma-se a outros que potencializam afetos alegres movimenta meu pensamento para uma ideia – o corpo-grupo pode quando através de ações produz encontros com outros corpos e avalia aqueles que potencializam mais energia e afetos alegres ou que despoticizam por afetos tristes.

Gestar um grupo que tem o imaginário e as dimensões simbólicas como foco de estudos e pesquisas exige das pessoas que integram e que exercitam um lugar de coordenação, outros olhares, outras escutas e inserções. Um olhar e uma escuta que se deixam surpreender, sem um dever-ser. O olhar mirado é um olhar adjetivado não é qualquer olhar, é um olhar sensível, erótico, afetual. Na experiência do GEPEIS, temos reflexões como esta “desse lugar de gestora, imbuída por uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998) na perspectiva de dar evidência ao testemunho da aprendizagem da pesquisa coletiva e ao registro denso do estar-junto, permito-me surpreender-me com o que se mostra, com os encontros”.²

O registro denso do estar-junto a partir de uma razão sensível é na pesquisa o exercício para que na leitura do contexto, do grupo, do ambiente, do instituído e do instituinte, numa lente simbólica, tenhamos os indícios. Os indícios estão relacionados a investigações que partem do caráter micro no âmbito do político, do social e do cotidiano. Uma prática interpretativa interdisciplinar que coloca ao investigador a exigência de razão e sensibilidade, de imaginação e criatividade. Os indícios são as fontes, mas não quaisquer fontes, são as que muitos pesquisadores não percebem num primeiro momento, quando não suspendem suas hipóteses e teorias sobre o que estão a pesquisar. Penso que talvez um dos mais complexos exercícios na pesquisa, é a sensibilidade de deixar vozes, movimentos, acontecimentos, minúcias terem visibilidade e, talvez, voz e ação na condução da investigação.

Indícios são fontes perceptíveis para um pesquisador sensível e atento. Aquele que se dá o tempo para estar atento. Que não procura apenas

² Fala de uma das autoras deste artigo e coordenadora do grupo de pesquisa.

levantar dados a partir do que se mostra, mas especialmente daquilo que não está à mostra. Índícios podem estar nos silêncios, nas brechas; por isso, a sensibilidade na escuta e na observação são ingredientes que dão sabor à atividade de pesquisa.

Essa é uma aprendizagem ético-afetiva que temos mobilizado como grupo. Contando nossas histórias nos (re)apresentamos e também nos constituímos pesquisadores de nós mesmos, porque juntamente com o processo de entendimento do imaginário construído social, política e historicamente sobre nossa profissão e a figura do professor, desejamos compreender como nos tornamos o que somos. O que fazemos com o que fizemos do que fizeram de nós e do que podemos ainda ser.

O corpo-grupo pensado a partir do movimento que produz a interrogação e a reflexão, como um dispositivo de formação, tem provocado seus participantes a contar suas histórias, seus trajetos de vida. Nesta perspectiva, Momberger (2008, p. 35) mostra a relação estreita entre formação e biografização da vida das pessoas que se colocam como contadoras de histórias, onde podem se apropriar dos seus repertórios, dos seus trajetos vividos. O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de dar existência às suas histórias para comunicá-las aos outros, o que cada um vive só se torna sua vida se há um Si que não escapa mais às figurações que representam a sua existência.

É com esta visão que realizamos pesquisa e extensão, com outros professores de escolas e contextos diferenciados de formação, implicando-nos nas experimentações. Fazemos do processo uma experiência, primeiramente para os pesquisadores e, posteriormente, para aqueles que são convidados a implicarem-se com os dispositivos que propomos. Uma relação da palavra binômio formação/investigação com o tempo. Um tempo que, para os estudos e pesquisas que nosso grupo tem realizado, encontra seu lugar, seu território, na memória. Formação que extrapola o tempo presente, já tendo sido experienciada no passado e através do trabalho da memória é reconstruída, inventada, ficcionada, esquecida.

Relatos-histórias aconchegantes... experiências a partir de uma ética do sensível, infinitas imagens

Na imanência dos encontros de corpos não isolados, mas na sua potência grupal, tivemos, nestes vinte e dois anos, bons e maus encontros, produtores de aumento e também diminuição da nossa potência. O estar junto grupal aciona afetos alegres, mas, algumas vezes, afetos tristes, diminuidores da nossa potência grupal. A partir desta perspectiva, afetos tristes também são alimentos para os pensamentos dedicados a formação, pois assim como os afetos alegres, constituem os caminhos percorridos pelos corpos sendo, desta forma, necessário que não sejam descartados, mas sim considerados como parte das vidas, não como lixo a ser rejeitado, mas sim como potencia a ser transformada.

A investigação construída com uma escola da rede estadual de nosso município, a partir de um projeto de formação continuada atento aos saberes docentes já presentes na instituição, levou-nos, há seis anos, a uma pesquisa onde a escuta e o olhar sensível produziram indícios para o início de uma parceria. Encontro de corpos que aumentou suas potências, indicada, noutro texto propositivo de uma outra *interlocução ético-afetiva*, entre universidade e escola (OLIVEIRA, 2012). Outra interlocução, um novo *contrato social* entre universidade e escola. Um contrato que dá início à pesquisa-formação, partindo do princípio que acontecerá com os professores da escola e não sobre eles. Um encontro que reconhece e valoriza que a investigação e o processo formativo começam com a narrativa dos trajetos já vividos, dando visibilidade para anonimatos e falta de referências e de memória.

A leitura primeira, naquela experiência, foi a do ambiente cansado, desanimado, dividido e com poucos afetos alegres. A impressão que tivemos ao realizar a primeira reunião com a equipe diretiva foi a de afetos tristes, que despotencializavam a própria instituição, além das relações de poderes manifestas. Professores novos já falando de aposentadorias. Professores mais antigos contando os dias para a mesma. Muitos laudos

médicos, falta de docentes e turmas sem professores. Ações isoladas de corpos sem afetos alegres. Reclamações, desesperanças e o já esperado: a culpabilização aos estudantes por não estudarem, não participarem, não lerem e, portanto, por nada acontecer. Escola com três turnos – três escolas com pessoas que não interagem, não relacionavam-se, mas faziam parte da mesma Instituição.

A sensibilidade na organização do projeto pelo GEPEIS previa uma inserção no grupo da escola, convidado para realizar um projeto de formação conosco, uma vivência corporal. A vivência corporal como um dispositivo para um aquecimento e aproximação dos corpos – onde nos experimentamos mais soltos, mais lúdicos, mais afetuosos, mais humorados. Alguns menos animados, mas contagiados entravam e se divertiam. Esse aquecimento era para começarmos a pensar na nossa condição corpo – o que somos – o que trazemos na nossa história de vida – corpo biográfico (JOSSO, 2012) – os nossos limites, dificuldades e facilidades de expressão e de experimentação.

Encontros acontecendo – relações acontecendo – potências aumentando – diminuindo – aumentando – experimentações – novos projetos – a parceria intensificada – do agrupamento de pessoas à formação do grupo como dispositivo. Estas aprendizagens trazidas para o âmbito do grupo de pesquisa sensibilizaram nosso olhar para a continuidade do trabalho com a escola estadual, que no nosso entendimento, depois de três, já tinha construído possibilidades para a realização de suas ações reflexivas de forma autônoma. Mas a escola, já com outra coordenação – com características mediadoras e propositivas – apelou para a continuidade da nossa presença e, assim, quando todos os integrantes do GEPEIS chegaram para a reunião eu já havia sinalizado a continuidade. A sintonia e sensibilidade do grupo era tão grande que, somente ao olhar para o grupo, percebi que aprovavam minha decisão.³ E lá continuamos por mais um ano, mobilizando a construção coletiva de um projeto político-pedagógico, organizando e

³ Memória de uma das autoras deste artigo e coordenadora do grupo de pesquisa.

participando junto com os professores do processo de envolvimento de toda a comunidade. Nossa alegria era tamanha, quando numa das reuniões, véspera de feriado na cidade, a participação era intensa dos pais, lotando o auditório de uma grande escola de ensino médio, vizinha desta.

Corpos que se encontram e potencializam outros – gerando mais potência – afetos alegres produtores de movimentos que nos levavam a ler sensível e simbolicamente desde a organização do espaço de reuniões, uma mesa circular em uma sala pintada de um azul acolhedor. Uma escola que se organizou para cumprir aquilo que tanto era perguntado quando passávamos nas salas de aula dos estudantes de todos os níveis – o que estamos levantando como a escola que temos e a que desejamos – vai ser levado em conta? Por quem? Ou ficará no papel? As salas foram pintadas, laboratório de informática climatizado. A escola tinha projetos que iam, aos poucos, sendo recuperados e intensificados. A escola passa a ir à Feira do Livro lançar obras coletivas dos estudantes, professores da escola começam a escrever livros com suas melhores experiências pedagógicas – A escola passa a ter, ao invés de laudos – lamentações por estar chegando o dia da aposentadoria, energias para outros projetos. (Res)significados os espaços, os lugares, o cotidiano escolar, outros sentidos para o trabalho e as noções de currículo – como experiências, como projetos interdisciplinares. Mais convivência para a organização destes projetos – afetos alegres – amizades para além da escola – mais projetos – corpos potentes – encontros produtores de alegria.

A leitura de todo esse cenário e estes atores e seus protagonismos exigiu uma leitura sensível onde fomos avaliando os corpos que diminuíam a potencia dos projetos que apresentavam-se como criações coletivas e os corpos que aumentavam a potência. A eles nos juntamos. Com eles nos afetamos. Com eles nos sensibilizamos.

Nesta caminhada, passamos de pesquisadores da universidade que vão até a escola, convidados para um projeto de formação que assume um formato também de investigação à realizadores de projetos conjuntos. Nossa pesquisa atual, com caráter também de projeto de extensão sobre

tempos de formação e o cinema na vida do professor é uma proposição entre o grupo de pesquisa e a Escola Estadual para professores de outra rede, a de nosso município, narrada neste relato ético-afetivo. Somos corpos com afetos alegres tentando contagiar e ser contagiados por outras energias, descobrindo outras potências, capazes de aumentar as nossas. Nossas aprendizagens nestas experimentações através dos dispositivos propostos às escolas e aos professores são da (des)ordem da afetividade, da educação ético-estética (HERMANN, 2010) e da sensibilidade.

Referências

AUSTRY, Didier. O tocante-tocado na relação com o sensível – Por uma filosofia do contato. In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc. (Org.). *Sujeito sensível e renovação do eu*. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2008.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Presença, 1987.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto*. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1972.

DAMÁSIO, António. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FERRY, Gilles. *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum*. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo*. Uma leitura spinoziana da educação. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Dispositivo grupal e formação docente. *Educere et educare*. Revista da Educação, v. 6, n.11, p. 125-140, jul./dez. 2011.

_____. As interlocuções entre a pós-graduação e a educação básica, em tempos de reconstituição das relações ético-político-afetivas. In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; AZEVEDO, Tânia Maris de. (Org.). *A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: múltiplos olhares*. [recurso eletrônico] Caxias do Sul: Educs, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Data de registro: 30/07/2014

Data de aceite: 09/06/2015

O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade

*Liliana Souza de Oliveira**

Resumo: O presente trabalho insere-se nas discussões sobre o ensino da Filosofia. Pretendo a partir de uma inspiração foucaultiana analisar as condições de emergência do discurso sobre a importância da Filosofia no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e as implicações do ensino da Filosofia como uma tecnologia de governamentalidade.

Palavras-chave: Ensino da filosofia. Tecnologia. Governamentalidade. Vestibular.

Teaching Philosophy as a technology of government

Abstract: This paper is part of discussions about the teaching of Philosophy. It is intended, from a Foucaultian inspiration, to analyze the conditions of emergence of the discourse on the importance of Philosophy in the entrance examinations for the Federal University of Santa Maria (UFSM) and the implications of teaching Philosophy as a technology of government.

Keywords: Teaching of philosophy. Technology. Government. University entrance examinations.

Enseñanza de la Filosofía como una tecnología de gubernamentalidad

Resumen: Este trabajo es parte de las discusiones sobre la enseñanza de la Filosofía. A partir de una inspiración foucaultiana tengo la intención de analizar las con-

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Filosofia no Instituto Federal Farroupilha-Campus São Vicente do Sul/RS. *E-mail:* lilianafilo@hotmail.com

diciones de aparición del discurso sobre la importancia de la filosofía en el examen de admisión de la Universidad Federal de Santa María (UFSM) y las implicaciones de la enseñanza de la Filosofía como la tecnología de la gubernamentalidad.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía. Tecnología. Gubernamentalidad. Vestibular.

Pretendo neste trabalho apresentar o processo da introdução da Filosofia no Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) e Vestibular e suas implicações na educação, inspirada na abordagem genealógica¹ de Michel Foucault. Para isso é necessário remontarmos ao ano de 1995. Neste ano, a Comissão Permanente do Vestibular (CO-PERVES) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), organizada e presidida na época pelo professor Dario Trevisan de Almeida, desenvolveu um programa pioneiro no Brasil ao propor uma forma de ingresso alternativa ao ensino superior. O pioneirismo do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) antecipou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) e diferiu de qualquer outra forma de ingresso vigente no País.

O referido programa foi implementado com o objetivo de classificar candidatos concluintes do ensino médio aos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de provas de acompanhamento ao final de cada ano do ensino médio. Eram três provas de acompanhamento aplicadas ao fim de cada uma das três séries que garantiria a vaga daqueles que obtivessem o melhor desempenho. Conforme decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), foram destinadas ao programa 20% das vagas de cada curso a serem

¹ De acordo com Foucault, genealogia é “uma forma histórica que dá conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter de se referir a um sujeito, seja ele transcendente em relação ao campo de acontecimentos, ou transcorra em sua identidade vazia, ao longo de toda a história” (FOUCAULT, 2014, p. 20).

oferecidas pela UFSM. As demais vagas seriam destinadas ao vestibular tradicional. Assim, a Universidade assumia duas principais² formas de ingresso ao ensino superior: vestibular tradicional e a avaliação seriada.

O programa estabeleceu inter-relação entre as escolas de ensino médio e a UFSM assim como a qualificação do ensino das escolas³. Para que houvesse esta aproximação, foram desenvolvidas algumas ações como: qualificação dos professores da rede escolar credenciada pública e privada, ações pedagógicas, discussões nas escolas sobre currículos e programas, livros textos, distribuição de kits didáticos para alunos e professores, discussões na rádio etc. Inclusive o “Currículo Básico do PEIES” não foi apresentado pelos professores universitários, mas por uma comissão mista de professores universitários e professores da rede escolar a fim de que a comunidade pudesse ser ouvida e a universidade pudesse se democratizar.

Por meio do Programa, a Universidade se obrigou a sair de si e se expandir por toda a região sul e para além dela: nas escolas e comunidades buscou parcerias, ofereceu subsídios para melhorar a qualidade das escolas e, conseqüentemente, dos ingressantes à UFSM. O Programa se expandiu rapidamente. Em 1995, havia um Estado (Rio Grande do Sul) participante, sessenta e três municípios envolvidos na região, cento e trinta escolas credenciadas⁴ na região, nenhuma escola cadastrada⁵ no resto do País, 1.140 (mil cento e quarenta) professores envolvidos na

² Principais porque há outras formas de ingresso por meio de edital, transferências etc.

³ A criação do PEIES não foi tranquila dentro da universidade. Recebeu várias críticas de professores e alunos da UFSM. Uma delas dizia respeito ao determinismo curricular que o PEIES impunha às escolas. O Programa, após intermináveis debates sociológicos e especialmente de caráter ideológico e político, foi aprovado.

⁴ Escolas credenciadas são as escolas onde ocorriam as ações pedagógicas do PEIES.

⁵ Escolas cadastradas são as escolas que recebiam materiais e fichas de inscrição de alunos, mas não recebiam o acompanhamento das ações pedagógicas.

região e 6.829 (seis mil oitocentos e vinte e nove) participantes. Já no ano de 1999, havia nove estados participantes, 244 (duzentos e quarenta e quatro) municípios envolvidos na região, 370 (trezentos e setenta) escolas credenciadas, 138 (cento e trinta e oito) escolas cadastradas no resto do País, 7.512 (sete mil quinhentos e doze) professores envolvidos na região e 27.878 (vinte e sete mil oitocentos e sessenta e oito) participantes. O PEIES conseguiu trazer para a universidade os professores e as escolas reforçando assim o seu caráter social e o seu compromisso com a comunidade.

À medida que o tempo passava e que a Universidade desenvolvia, por meio da COPERVES, atividades que permitiam uma aproximação da comunidade escolar, a Universidade pode verificar algumas lacunas. Uma delas era que um número considerável das escolas credenciadas apresentava no seu currículo a disciplina Filosofia e esta não era contemplada no vestibular ou processo seriado. Mais uma vez, o idealizador do PEIES antecipou o que estava por vir. Muito antes da determinação legal do Conselho Nacional de Educação que aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, tornando obrigatório o ensino da Filosofia no currículo das escolas de ensino médio, o presidente da COPERVES, Dario Trevisan de Almeida, junto ao Curso de Filosofia, tentou viabilizar a introdução da disciplina no processo seletivo da UFSM. No ano de 1999, o professor Dario Trevisan de Almeida realizou, junto ao Departamento de Filosofia, uma reunião para apresentar os dados e informações, bem como as justificativas que havia reunido para introduzir a Filosofia nos processos seletivos da Universidade. A primeira reunião foi feita com alguns professores e alunos. Passou-se 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 para, então, em 2006 o Departamento/Curso de Filosofia se mostrar favorável.

O que chama a atenção é o fato de que o Curso de Filosofia resistiu a ideia da inclusão da Filosofia no vestibular. Podemos pensar que resistiu porque entendia que Filosofia é uma atividade intelectual destinada a poucos e que ao incluir Filosofia estaria sendo aberto um novo espaço

de trabalho que correria o risco de fazer do ensino da Filosofia uma mera repetição da tradição, que com isso o curso de licenciatura em Filosofia seria mais cobrado à medida que seus licenciados teriam que dar conta de articular uma tradição ao contexto de jovens e ainda prepará-los para uma prova objetiva, enfim, depois de anos de resistência tínhamos no PEIES e no vestibular de 2007 da UFSM a prova de Filosofia.

Com a introdução da disciplina Filosofia no vestibular da Universidade, deu-se início a um novo modo de elaborar a prova. Segundo o idealizador do projeto⁶, professor Dario Trevisan de Almeida, faria sentido apresentar a Filosofia de modo interdisciplinar, isto é, dialogando com as demais disciplinas ao longo da prova. Para tanto, era necessário que a prova fosse alterada. A alteração deveria consistir em fazer uma prova temática em que as questões das diferentes disciplinas aparecessem interligadas pelo tema. Além disso, para que o Curso de Filosofia pudesse elaborar suas questões de vestibular de modo interdisciplinar, era necessário ter acesso às demais provas no intuito de relacioná-las. A COPERVES assegurou à comissão responsável⁷ o acesso às demais provas e assim a comissão poderia elaborar questões que dialogassem com as demais disciplinas. Inserir a disciplina Filosofia no vestibular como um elo entre as diferentes disciplinas significava pensá-la não como um corpo de conhecimento a ser repassado, mas como uma atividade que pressupunha relacionar diferentes disciplinas e articulá-las com a tradição filosófica. Enquanto uma atividade, é possível que se desse junto à Biologia, Física,

⁶ Prof. Dario Trevisan de Almeida apresentou a proposta de interdisciplinaridade ao Curso de Filosofia e à PROGRAD/COPERVES como um desafio. Apresentou esse processo parcialmente em alguns eventos que foram realizados pela COPERVES. Na época chamou a responsável pelas Bancas junto a COPERVES e relatou como desejava que a provas fossem realizadas bem como as ferramentas que deveriam ser empregadas.

⁷ A Comissão responsável pelo vestibular do Curso de Filosofia era constituída pelos professores: Ronai Pires da Rocha, Frank Sautter, Albertinho Luiz Gallina, Jair Krassuski.

Química, Matemática etc. Foucault, em entrevista a J. P. Elkabbach, ao ser questionado sobre o que era a Filosofia, responde:

Houve a grande época da filosofia contemporânea, a de Sartre, de Merleau-Ponty, na qual um texto filosófico, um texto teórico deveria afinal lhe dizer o que era a vida, a morte, a sexualidade, se Deus existia ou se Deus não existia, o que era liberdade, o que era preciso fazer na vida política, como comportar-se com o outro, etc. Atualmente, tem-se a impressão de que essa espécie de filosofia não tem mais como estar em voga, parece, se quiserem, que a filosofia, caso não se tenha volatizado, está como que dispersada. De algum modo, há um trabalho teórico que se conjuga no plural. A teoria, a atividade filosófica se produzem nos diferentes domínios que parecem estar separados uns dos outros. Há uma atividade teórica que se produz no campo das matemáticas, uma atividade teórica que se manifesta no domínio da linguística, no domínio da história das religiões ou no domínio da história simplesmente, etc. E aqui, afinal, nessa espécie de pluralidade do trabalho teórico, realiza-se uma filosofia que ainda não encontrou seu pensador único e seu discurso unitário (FOUCAULT, 2011, p. 169).

Para Foucault, pensar a Filosofia contemporaneamente não era pensar um corpo de conhecimentos que deteria a verdade sobre o mundo, mas seria pensá-la como atividade de pensamento que se produz em diferentes domínios. Teria a UFSM, ao apresentar a disciplina de Filosofia no vestibular, estabelecendo relações e diálogo com as demais disciplinas de modo a contextualizá-las e problematizá-las, privilegiado a atividade do pensar? E mais, essa ideia viria da COPERVES e não do Departamento de Filosofia?

Com a introdução da disciplina Filosofia no vestibular não só a prova se modificou, mas também o perfil do aluno que ingressava na Universidade. O aluno precisaria, então, relacionar os conteúdos, pensá-los de modo filosófico, inter-relacioná-los. Se antes a prova segmentava os conteúdos, agora com a introdução da Filosofia no vestibular, passou-se

a exigir uma nova competência, que era a capacidade de associar diferentes áreas e diferentes conteúdos. Cabe ressaltar que esta exigência não se restringiu aos alunos, mas também aos professores que deviam trabalhar em sala de aula de modo interdisciplinar a fim de capacitar seus alunos para o vestibular, para o mercado de trabalho. O interdisciplinar foi sempre muito desejado, mas de extrema dificuldade de ser efetivado na sala de aula. Acredito que isso se deve a formação dos professores que muitas vezes apartou teoria e prática, muitas vezes se restringiu ao seu campo de estudos sem se abrir as outras áreas.

A inserção da Filosofia no vestibular é um enunciado que foi sendo pronunciado, porque algumas condições foram sendo possíveis. Tanto que o discurso que tornou visível a questão da inserção da Filosofia no vestibular não se dava somente em Santa Maria, também acontecia dentro do Departamento de Filosofia e no Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná. Dava-se na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2007, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2008, Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2008, Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2003, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1997, Universidade de Santa Cruz (UNISC) em 2007, e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por isso, pretendo compreender por que, em determinadas condições municipais, mas também regionais e nacionais, foi possível pronunciar o enunciado – *Filosofia no vestibular*. O que acontecia em termos de ensino de Filosofia no Brasil na época? A luta pela obrigatoriedade; a sua volta; o campo de trabalho escasso dos formandos; a continuidade de existência dos cursos de licenciatura em Filosofia, etc. Esses são alguns elementos que foram condições de possibilidade de emergência de práticas discursivas que defendiam a importância do ensino da Filosofia.

Chama a atenção o fato de que o processo de discussão, a recusa e a aceitação da introdução da Filosofia no vestibular foi muito parecido nas diferentes universidades do Brasil. As universidades se demoraram

discutindo nos departamentos de Filosofia, nos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e dialogaram sobre as implicações de inserir a disciplina de Filosofia no vestibular. As universidades entendiam que era importante que a prova fosse interdisciplinar. Acredito que isso se deva a dois fatores: LDB nº 9.394/96 e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A LDB não apresentava a Filosofia como disciplina, mas prescrevia que os alunos ao concluírem sua educação básica deveriam dominar os conhecimentos filosóficos. Assim, a Filosofia seria um conhecimento que deveria dialogar com as diferentes áreas, aparecendo, portanto, de modo interdisciplinar.

O ENEM foi criado em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso e tinha como principal objetivo avaliar os resultados da aprendizagem ao final da educação básica, buscando contribuir com a qualidade da educação. Posteriormente, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o exame passa a se expandir e conceder bolsas. Em 2009, o ENEM passa a ser a forma privilegiada de seleção para o ingresso no ensino superior. O ENEM privilegiava a formação geral do educando e pretendia modificar o modo de avaliar os alunos concluintes do ensino médio. A prova do ENEM era estruturada em competências e habilidades,⁸ incentivando o raciocínio e trazendo questões que mediam o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. O artigo 36 da LDB determinava⁹ que, ao final do ensino médio, todo estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Se por um lado, foi um avanço para a presença da Filosofia na

⁸ Em 1990 foi criado o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB). O SAEB introduziu os conceitos de *habilidades e competências*. O objetivo era contextualizar os conteúdos dados em aula com a realidade dos alunos fora da escola. O ENEM trabalha com o pressuposto das habilidades e competências. O ENEM é composto por cinco eixos cognitivos que são as competências e dentro de cada eixo pretende desenvolver algumas habilidades específicas que atendam a competência desejada.

⁹ A partir de 2008 esta parte da LDB foi modificada.

escola básica, por outro lado, indicava um descaso em relação ao ensino da Filosofia à medida que a mesma continuava fora da grade curricular.

A LDB seguia a determinação da Constituição federal de 1988 que assegurava, no Art. 205, que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Um dos propósitos dominantes da LDB é a educação para o trabalho. Esse propósito aparece como finalidade do ensino básico. Podemos ver isso com maior clareza na seção IV, dedicada ao ensino médio. O artigo 35 diz que “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como uma de suas finalidades: *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (inciso II).” As noções de preparação para o trabalho e desenvolvimento do exercício da cidadania aparecem fortemente aqui e nos demais incisos do artigo 35.

A LDB privilegia a formação geral do educando e não a profissionalização, diferentemente da Lei nº 5.692/71. Ao privilegiar a formação acaba por valorizar o investimento que cada um faz na sua constituição enquanto sujeito que se prepara para o trabalho. Por isso, há uma compreensão da classe média de que quanto mais seus filhos tiverem uma formação sólida, estudarem em bons colégios, serem fluentes em línguas estrangeiras, viajarem ao exterior, tiverem acesso à cultura e dominarem as novas tecnologias, estarão aptos a enfrentar o mercado de trabalho que é cada vez mais qualificado e competitivo. Muitas vezes a própria infância é terceirizada na medida em que pais delegam a educação para outros profissionais que desenvolverão habilidades que garantirão um futuro promissor. Daí a necessidade de cada vez mais cedo aprenderem línguas estrangeiras, música e toda e qualquer atividade que os tornem aptos ao trabalho. A infância passa a ser o lugar de investimento inicial para carreiras promissoras.

O ajustamento do indivíduo neste mercado competitivo e qualificado dependerá da sua formação geral. Quanto maior o investimento na formação do indivíduo, maior será a possibilidade de sucesso profissional.

A LDB¹⁰ ao respeitar a Constituição Federal de 1988, que assegura que a educação deva permitir o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, prescrevia que ao final do ensino médio o aluno deveria ter conhecimentos filosóficos. Ao não garantir a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, mas exigir os conhecimentos filosóficos, parecia indicar ou que todas as disciplinas de algum modo poderiam trabalhar com questões filosóficas ou a presença da Filosofia de modo interdisciplinar no ensino médio. De qualquer modo, não garantia a presença do profissional com formação em Filosofia o que indicava um completo descaso com o ensino da Filosofia. Tal descaso mobilizou os profissionais da área que exigiram a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no ensino médio.

Em oito de outubro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso acolheu os argumentos do Ministério da Educação e vetou na íntegra o projeto do deputado Padre Roque (PT-PR), que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. O projeto de Lei nº 3.178/97, que alterava o artigo 36 da LDB, já havia sido aprovado pelo Congresso e pelo Senado. O Ministério da Educação alegava que não havia profissionais suficientes para atender a demanda do País e que seria mais um ônus para o Estado. Na época, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, entendia que tornar obrigatório o ensino da Filosofia era um retrocesso, à medida que não seguia a nova lei (LDB nº 9.394/96) que pressupunha a interdisciplinaridade. Entendia que os temas sociológicos e filosóficos deveriam ser tratados de modo interdisciplinar, conforme previa a lei e estava presente no ENEM.

¹⁰ Diferentemente da LDB (9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendiam a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e recomendavam a presença de um profissional de Filosofia no Ensino Médio.

Em 2003, ao discutir sobre o Parecer CNE/CEB nº 22/2003 que tratava dos currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas, o Colegiado do Conselho Nacional de Educação ponderou que *não havia dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas*. O Colegiado, assim como o ministério da Educação, argumentava seria mais um ônus para o Estado.

Em 2005, foi encaminhado, para apreciação, o documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que contou com a participação de representantes de várias entidades. Neste documento, pedia-se a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todo o ensino médio, considerando que um aluno de ensino médio só poderia ter domínio dos conhecimentos filosóficos e sociológicos se contasse com as disciplinas na grade curricular. O documento continha uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

No referido documento, “reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. Assim, em sete de julho de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, a alteração do artigo 10 da Resolução nº 03/98, tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas do ensino médio e dando aos sistemas estaduais de ensino um prazo máximo de um ano para a implementação.

Em 2008, com a aprovação da Lei n. 11.684/08, que altera o artigo 36 da LDB, instituiu-se que Filosofia e Sociologia serão disciplinas obrigatórias nas três séries do ensino médio. É importante considerar que as mudanças na educação ocorrem em função de demandas econômicas e a partir disso, se constitui uma rede de saber-poder. Segundo Foucault,

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante.

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2012, p. 224).

Por isso, é importante fazer aparecer esta interface do saber e do poder, da verdade e do poder. Vejamos: a LDB, de acordo com a Constituição Federal, assegura que a educação deva permitir o desenvolvimento pleno da pessoa, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O ENEM privilegia o conhecimento interdisciplinar, habilidades como autonomia e crítica, capacidade de relacionar temas, solucionar problemas, dominar linguagens, construir argumentos consistentes e elaborar propostas de intervenção na realidade. O CNE garante a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia. Assim, temos uma reestruturação do ensino médio e atualmente uma valorização da disciplina Filosofia. Temos a inclusão da Filosofia em diversos processos seletivos do País, temos o ENEM que a cada ano que passa se constitui como a única forma de ingresso nas maiores universidades do País e que privilegia a articulação de conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelo ensino da Filosofia.

Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Encontramos, em consonância com os eixos da noção de governo que mencionamos, duas idéias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por :1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse

tipo de poder que é o governo sobre todos os outros; a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no Estado *governamentalizado* (DE3,655). O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. Em segundo lugar, Foucault chama “governamentalidade” “(...) ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (CASTRO, 2009, p. 190-191).

Tomando a definição de governamentalidade dada por Foucault como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população”, poderíamos entender que é preciso uma educação familiar e escolar para governar a população.

Lendo o Relatório final do estudo transversal “Qualificação da Força do Trabalho”, integrante da pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil”, realizada por Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, em 2008/2009, encontramos muitas similaridades com os objetivos da lei que rege a educação e que enfatiza a importância da cidadania e do trabalho. Segue um trecho do relatório:

Podemos entender o trabalho qualificado a partir de duas perspectivas. Na primeira, vem referida ao custo ou ao tempo necessários para a formação do profissional e se concretiza na obtenção de um título ou diploma. Esta credencial legitima seu portador como profissional qualificado e o mercado de trabalho a reconhece e valoriza. É uma visão mais europeia que, embora não esteja ausente entre nós, certamente não possui aqui a mesma força. Uma segunda perspectiva coloca menos ênfase na oferta ou na credencial e realça mais a demanda,

ou seja, as características do posto de trabalho. Nesta perspectiva define-se a qualificação do trabalhador pelas competências, o que equivale a dizer pelo seu maior ou menor poder de intervenção no processo produtivo. Portanto, não tem só a ver com habilitações específicas ou com a complexidade das tarefas, mas principalmente com o grau de autonomia, com a capacidade para tomar decisões e assumir responsabilidades, atributos que dependem muito também das habilidades gerais e de comportamentos que devem ser adquiridos em grande medida através da escolaridade básica de conteúdos gerais (SABOIA, 2008/2009, p. 19).

Dentro deste modelo que define a qualificação do trabalhador pelas competências, há uma articulação entre formação e trabalho. Dito de outro modo, dentro de um modelo neoliberal, quanto mais à escolaridade básica habilitar o sujeito para o desenvolvimento de habilidades e competências, mais este trabalhador poderá intervir no processo produtivo, mais qualificado ele está para o mercado de trabalho. Quanto mais capacitarmos um sujeito para que este possa agir, tomar decisões, assumir responsabilidades, articular diferentes setores, se antecipar ao mercado, antever possibilidades, construir argumentos, dominar linguagens, etc., mais capacitado este sujeito estará para competir dentro do mercado de trabalho.

Observamos grande proximidade de objetivos entre o modelo de relatório que pretende verificar as perspectivas de investimento no Brasil e a LDB. A Lei nº 9.394/96 tentou garantir uma educação de qualidade e uma articulação com o mundo do trabalho. As leis com suas noções de cidadania e qualificação para o trabalho se atrelam a economia, ou melhor, a economia dita às leis que regem as instituições educacionais que visam atender as demandas de mercado.

Sendo assim, quando a disciplina Filosofia estava fora da escola, de alguma forma, não estávamos atrelados a lógica mercantil. Os professores de Filosofia creditavam a ausência nos currículos da educação básica ao fato de que a disciplina era extremamente transgressora, crítica e que, de alguma forma, se insurgia contra o sistema. Nas escolas que optavam

por ofertar a disciplina, um dos discursos mais ditos entre os alunos era de que Filosofia não precisava ser estudada, porque não estava presente na prova do vestibular. Assim, trabalhávamos à margem, sem muito reconhecimento tanto por parte dos alunos que não viam utilidade em estudar algo que depois não seria cobrado no vestibular, quanto pelos colegas e pela própria escola.

Com a LDB retomamos nossa discussão sobre o ensino da Filosofia na educação básica, a partir disso, os professores de Filosofia começam a discutir, a se organizar e a exigir a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no ensino médio. Mas, ao exigir a inclusão da Filosofia nas escolas, acabamos por perder este lugar à margem, pois agora temos a garantia de ensinar Filosofia dentro da instituição. Agora temos um lugar institucionalizado para a reflexão filosófica. Mas a obrigatoriedade da disciplina Filosofia na educação básica não faria destes jovens sujeitos conscientes, críticos, autônomos, de tal modo que os capacitaria ao exercício pleno da cidadania, conforme prescrevem as leis que regulamentam a educação no Brasil? O ensino da Filosofia pode contribuir no desenvolvimento de potencialidades que tornem os sujeitos conhecedores de linguagens, que raciocinem de modo lógico, que construam argumentos sólidos, que se tornem flexíveis, que transitem pelos diferentes saberes, que sejam críticos, que tenham autonomia, que se autoempresariem. Desenvolvendo estas atividades por meio do ensino da Filosofia, estaremos garantindo que estes sujeitos exerçam sua cidadania de modo pleno?

Se entendermos a cidadania como participação ativa do cidadão na esfera política, econômica e social, ao instrumentalizarmos os sujeitos para que possam participar destas esferas, estaremos garantindo o exercício da cidadania conforme prescreve a lei. Vemos aqui que o conceito de cidadania está submetido à lógica neoliberal. Explico: estamos colocados dentro de uma lógica neoliberal e estando dentro dela, poderemos participar ativamente das esferas políticas, econômicas e sociais somente na medida em que temos as condições para competir e vencer. Caso contrário, não participaremos de modo ativo em diferentes esferas.

Talvez isso explique o discurso sobre a importância da educação básica e da emergência do ensino da Filosofia. Por meio da educação escolar (seus dispositivos¹¹ e tecnologias¹²) governamos os sujeitos. E ao governar os sujeitos, os subjetivamos de um determinado modo. Assim, a educação escolar passa a ser requisito para a qualificação profissional.

No Relatório final do estudo transversal “Qualificação da Força do Trabalho”, integrante da pesquisa “Perspectivas do Investimento no Brasil” (2009), encontramos uma relação íntima entre qualificação para o trabalho e desenvolvimento da cidadania, tal como encontramos na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/96.

Recentemente saiu o resultado de uma pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), divulgados no dia 01 de abril deste ano pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹³. A pesquisa indica que os estudantes brasileiros têm sérias dificuldades para resolver problemas de lógica aplicados à vida real. O Brasil ficou apenas com 38ª colocação entre os 44 países participantes. O diretor interino de educação da OCDE, Andreas Schleicher disse:

Os alunos de 15 anos com dificuldades para resolver problemas serão os adultos de amanhã lutando para encontrar ou manter um bom emprego. As autoridades e educadores devem rever seus sistemas de ensino e currículos para ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades para resolver problemas, cada vez mais necessárias nas economias atuais¹⁴.

¹¹ Dispositivo para Foucault é “um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (2014, p. 45).

¹² Os termos “técnica” e “tecnologia” agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meio (táticas) e fins (estratégia) (CASTRO, 2009, p. 280).

¹³ A OCDE é conhecida por divulgar, a cada três anos, os resultados gerais do Pisa.

¹⁴ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-brasi->

Para a diretora-executiva da ONG Todos pela Educação, Priscila Cruz, o levantamento traz um sério alerta sobre o futuro próximo desses estudantes, que chegarão em breve ao mercado de trabalho. Ela avalia que esses meninos não têm seu direito à educação plenamente garantido no País.

Segundo o presidente do Inep, Francisco Soares, o Pisa exige do estudante capacidade de solucionar problemas da vida cotidiana, raciocínio lógico. E o ENEM cobra justamente isso. A questão típica desse exame requer uso dos conhecimentos adquiridos em Matemática, Física, História, Química, Filosofia, etc. para produzir a solução do problema.

Se os estudantes brasileiros estão entre os piores em teste de raciocínio lógico, se a maioria dos nossos estudantes não consegue interpretar o enunciado da questão, pois têm problemas de leitura, se não conseguem contextualizar e estabelecer relações, se não são autônomos intelectualmente, como garantir o exercício da cidadania? Como garantir que estes estudantes desenvolvam habilidades e competências que os incluam no mercado de trabalho e, ao incluir, permita que estes sejam cidadãos ativos na esfera política, econômica e social?

Ensinar Filosofia neste contexto parece ser importante. Com os ensinamentos de Lógica, podemos habilitar os alunos a argumentar, contra argumentar, ler e pensar de modo lógico. Com os ensinamentos de Ética, podemos pensar a cultura, as relações humanas, a responsabilidade da ação humana, o reconhecimento do outro como outro diferente de mim e que deve ser respeitado na sua singularidade e diferença. Com os ensinamentos de Política, refletir sobre as noções de cidadania e democracia, relações de poder, o fortalecimento das instituições democráticas e da democracia como um todo. Com os ensinamentos em Filosofia da Lin-

leiros- ficam-entre-os-piores-em-teste-de-raciocinio-logico-12052532#ixzz2x-dkExFWQ>. Acesso em: 15 jun. 2014.

1- o autor deverá entrar com documento, ano e página.

2- a nota deverá ser suprimida e os dados transportados para as referências ao final. Deve não estar completos, lá os dados de identificação ? gráfica.

guagem podemos refletir sobre a linguagem enquanto condição humana para simbolizar o mundo, condição de sociabilidade e interdição. Enfim, podemos, por meio destes e outros ensinamentos filosóficos, habilitar os estudantes para que estes se constituam como sujeitos autônomos, com capacidade de relacionar, contextualizar, dominar linguagens, compreender fenômenos, solucionar problemas, construir argumentações consistentes e elaborar propostas de intervenção na realidade. Assim, estaríamos realizando o projeto de educação determinado na Constituição federal de 1988, que visa ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho bem como as cinco competências avaliadas pelo ENEM.

Entendo que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Filosofia no ensino médio, no ENEM e em diferentes vestibulares no Brasil, parece indicar que o Ensino da Filosofia é uma tecnologia de governamentalidade. Por meio dela, governamos melhor os sujeitos. Sujeitos que serão governados e subjetivados para se adequarem melhor e de modo mais eficaz no mercado do trabalho.

Referências

BRASIL, *Lei n° 9394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 1996.

BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo – lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9394/96)*. Avercamp, São Paulo, 2003.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio; GALLO, Silvio. *Filosofia do ensino de filosofia* (volume VII). São Paulo: Vozes, 2003.

COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2 ed. Lamparina, Rio de Janeiro, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos volume V: ética, sexualidade, política*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos v. IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *Ditos & escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Tradução de Abner Chiquieri, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Tradução de Andréa Daher. Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 167-190, Dez. 2010.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões, a partir de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio. ASPIS, Renata Lima. *Ensinar filosofia*. São Paulo: Atta, 2009.

_____. Kohan, Walter Omar. *Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. Algumas considerações sobre a proposta curricular de filosofia (1994) do ensino médio da rede pública paranaense. In: COELHORIBAS, Maria Alice *et al.* (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Coleção Filosofia e ensino, n. 7, Ijuí: Unijuí, 2005.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola, 2011.

NETO, Alfredo Veiga. *Foucault & a educação*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REVEL, Judith. *Dicionário de Foucault*. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Revisão técnica de Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SABOIA, João (Coord.). *Qualificação da Força de Trabalho*. Equipe Ana Lúcia Saboia *et al.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2008/2009.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: _____. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-34.

VARIOS AUTORES. *Educação básica: políticas, legislação e gestão-leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

Data de registro: 15/07/2014

Data de aceite: 15/11/2014

Il feto e la ricerca del sé. Un dialogo critico con Merleau-Ponty

*Fabio Di Clemente**

Riassunto: Alla luce della vita prenatale, radicalizziamo la riabilitazione del corpo sostenuta da Merleau-Ponty. Attribuiamo al feto la partecipazione al fenomeno del “self”. In particolare, riabilitiamo il feto mediante l’analisi della processualità che lo costituisce senza un principio previamente dato. Lo scopo principale è quello di pensare la comparsa del feto criticando i privilegi che Merleau-Ponty indica per il mondo postnatale.

Parole chiave: Feto. Sé. Corpo. Carne. Merleau-Ponty.

The fetus and the search for the Self. A critical dialogue with Merleau-Ponty

Abstract: In the light of prenatal life, we radicalise the rehabilitation of the body argued by Merleau-Ponty. We attribute to the fetus the participation in the phenomenon of the “self”. In particular, we rehabilitate the fetus through the analysis of the processuality which constitutes it without a principle previously given. The principal purpose is to think about the appearance of the fetus criticizing the privileges that Merleau-Ponty points to in the postnatal world.

Keywords: Fetus. Self. Body. Flesh. Merleau-Ponty.

O feto e a procura do Si. Um diálogo crítico com Merleau-Ponty

Resumo: À luz da vida pré-natal, radicalizamos a reabilitação do corpo sustenta-

* Doutor em Filosofia pela Universidade dos Estudos de Urbino Carlo Bo (Itália). Prof. Adjunto de Filosofia na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* fdicle@libero.it

da por Merleau-Ponty. Atribuimos ao feto a participação ao fenômeno do “self”. Em particular, reabilitamos o feto mediante a análise da processualidade que o constitui sem um princípio previamente dado. Nosso intuito principal é pensar o aparecimento do feto criticando os privilégios que Merleau-Ponty aponta para o mundo pós-natal.

Palavras-chave: Feto. Si. Corpo. Carne. Merleau-Ponty.

1. *Il feto tra il sistema di risposta, il Sé e l’altro da Sé*

Nello sviluppo del feto ci imbattiamo nella relazione tra comportamento e maturazione cerebrale su un più ampio sfondo vitale, esibito dalla processualità maturativa.

Contestualmente al sistema di risposta, le ricerche pionieristiche di Milani Comparetti (1981) parlavano di un «repertorio dei pattern motori primari, moduli di movimento che si vedono comparire tra la 10^a e la 20^a settimana di età gestazionale» (Righetti 2003: 56). Secondo la «mappa del vissuto» di Ianniruberto e Tajani (1981), a sole otto settimane, ai movimenti vermicolari, ai «movimenti lievi e frequenti che interessano l’intero embrione», si alternano «movimenti globali del corpo (*startle*)» (Manfredi e Imbasciati 2012: 42).¹ A quattordici settimane i movimenti sono sempre più ampi ed apparirebbe il fenomeno dell’abituazione, da cui dedurre «una qualche forma di memoria nel feto» e «l’esistenza e la funzionalità di una struttura mentale, quale che sia» (ivi: 42). Nella 16^a settimana emergono significativamente i comportamenti esplorativi, con un buon coordinamento temporo-spaziale: le mani toccano le pareti

¹ Negli anni ottanta, vari autori, tra cui Vries, Visser e Prechtel, hanno attribuito l’esistenza della motricità allo stesso periodo (cfr. De Vries, Visser e Prechtel 1985, cit. in Manfredi e Imbasciati 2012: 43). In particolare, come riferiscono Manfredi e Imbasciati su queste ricerche, il repertorio dei movimenti, che all’inizio presenta una lenta flessione ed estensione della colonna vertebrale con passivo spostamento degli arti superiori e inferiori, si espande alla decima settimana.

uterine placentari, afferrano il cordone ombelicale e si afferrano anche l'una con l'altra; inoltre, esse toccano la testa, il tronco e i piedi (cfr. *ivi*: 42, 43). Sempre secondo la mappa di Inniruberto e Tajani, intorno alla 20^a settimana di gestazione il feto sviluppa la volontarietà dei movimenti, indicata da un'attività esplorativa rivolta «non più solo all'ambiente, ma anche direttamente a se stesso, possibile grazie alla coordinazione motoria maturata dei movimenti degli arti» (*ivi*: 43). Altra fase rilevante avviene dalla 27^a settimana, quando il feto produce il comportamento in senso stretto, dato dal momento in cui esso è «in grado di percepire uno stimolo sonoro esterno e di differenziare il suo comportamento al variare dello stimolo»: c'è una differenziazione della motricità che si fa comportamento, una volta tolta la funzione motoria – data dai tre tipi di repertori («“genetico”», «“epigenetico”» e «“appreso”») – dalla stretta dipendenza dagli stimoli (Righetti 2003: 56-57).

Riguardo alla relazione tra le parti e il tutto e alla critica delle garanzie metafisiche classiche, va evidenziato che sono presenti negli embrioni animali «movimenti a cadenza ritmica a cui tutte le parti del corpo in grado di muoversi parteciperebbero, comportamenti non coordinati (in numerose specie) [...]». Di tali movimenti è escluso significativamente ogni principio previamente dato, davanti alla difficoltà di comprenderne «la ragione d'esistenza»: risulterebbe inapplicabile tanto «l'interpretazione di un'utilità» per spiegare i comportamenti adulti, quanto «la finalità contingente, movimenti cioè attivati in risposta a stimoli sensoriali, nell'ottica per cui il feto sarebbe in grado di muoversi per garantirsi un minimo di benessere o per sentirsi protetto» (Manfredi e Imbasciati 2012: 41). Sembra imporsi una vera e propria iniziazione di tipo orgânico-comportamentale, su uno sfondo comportamentale confuso: davanti all'ordine che interessa anche le sequenze di movimenti non coordinati, le «prime attivazioni di muscoli specifici, gli estensori ed i flessori che presiedono la deambulazione precoce», nel periodo fetale ad essere messe a punto sono inizialmente «circoscritte aree motorie di elevata competenza e maturità in un insieme comportamentale che appare

invece confuso, mentre l'integrazione di specifiche competenze motorie in uno schema organizzato, complesso e significativo sarebbe rimandata a successive fasi prenatali» (ivi: 41).

Sul piano filosofico, possiamo dire correlativamente che, preso nel complesso della sua attività comportamentale, il feto esibisce l'originario corpo vissuto esistenzialmente, piuttosto che come oggetto intenzionale, conosciuto. È il feto a far uso del suo corpo stando nella situazione del «corpo eclissato» postnatale, di cui ci parla Merleau-Ponty, ossia stando all'interno di una «mediazione corporea che gli sfugge» (FP: 206).² Le *performance* del feto indicano che, dalla condizione eminente di corpo eclissato, esso conquista un margine di volontarietà, di scelta, di desiderio, togliendo i movimenti da un'ipotetica processualità puramente meccanica o completamente involontaria. Quanto dicono Gallagher e Zahavi (2009: 224) per le nostre azioni più abituali (l'andatura, l'afferrare un oggetto ecc.) del mondo postnatale, dialogando con l'eredità della fenomenologia, possiamo dire del feto quando esegue movimenti: il feto può agire uscendo dall'ordine riflessogeno senza far uso di alcuna consapevolezza esplicita, oltre che – come vedremo – di una “memoria esplicita”. Piuttosto, considerate le *performance* del feto, andrebbe capito nella fase prenatale ciò che è affermato in ambito postnatale: ci riferiamo alla portata critica del fatto che anche quando il bambino o l'adulto eseguono movimenti, in cui si ipotizza che certi dettagli dei processi di controllo o gli stessi processi rimangano inconsci, i movimenti stessi non sono inconsci, involontari o meccanici, ma fanno parte di un'«intenzionalità operativa», così come «sono sentiti in maniera immediata e preriflessiva» (ivi: 224. Cfr. FP: 200).

² Nella prima opera, Merleau-Ponty scrive al riguardo: «La mediazione corporea mi sfugge quasi sempre; quando assisto ad eventi che mi interessano non ho coscienza delle cesure continue che il battito delle palpebre impone allo spettacolo e queste cesure non figurano nel mio ricordo [...]. In realtà, il corpo proprio e i suoi organi rimangono i punti di appoggio o i veicoli delle mie intenzioni, e non sono ancora colti come “realtà fisiologiche”» (SC: 206).

Il livello comportamentale conduce a dar conto del secondo sistema, rappresentato dalla ricezione. In ambito psicofisiologico emerge la capacità complessiva del feto di interagire con l'utero: prima dell'affermarsi del livello di elaborazione dei processi cerebrali e della loro influenza sull'amigdala (livello individuato durante la 30^a settimana), notoriamente vi è già la partecipazione della sensorialità allo sviluppo del feto. In effetti, vi è una precoce complessità fetale esibita a partire dalla 20^a settimana di gestazione: il feto è sensibile ad una complessità di stimoli, da quelli tattili, cinestesici, uditivi, gustativi e luminosi a quelli termici e dolorifici (cfr. Koupernick e Arfouilloux 1970, cit. in Mancia 2006: 209).³ Le ricerche pionieristiche di Milani Comparetti (1981) ci dicevano che dopo la 20^a settimana di gestazione «il feto risponde attivando e coordinando più parti del suo corpo» (Righetti 2003: 55): il tempo di reazione tra l'emissione dello stimolo, la ricezione e la risposta ad esso è più lungo, il che fa avanzare l'ipotesi di un'elaborazione dello stimolo in entrata secondo una decisione volontaria (cfr. *ibid.*). Si tratta, dal punto di vista neurofisiologico, di una vera e propria «interazione sensomotoria materno-fetale», secondo costanza e ritmicità caratterizzanti le funzioni di contenimento del feto (Mancia 2006: 209). Relativamente ai sensi, sul piano scientifico si parla della presenza di «una continuità tra la fase prenatale e la fase postnatale, nonostante sia differente l'ambiente in cui vive il feto» (BUSNEL 2008: 15). Significativamente, i dati ci parlano di una sensorialità completa del feto; sensorialità che la scienza anticamente negava perché – dice la Busnel – il sistema nervoso non è anatomicamente completo. Siamo di fronte ad una sensorialità che ci restituisce il feto nella sua integrità e che è valutata come comprovazione dell'esistenza di un «essere umano», anche se la dimostrazione scientifica dell'esercizio del pensiero da parte del feto rimarrebbe un problema (ivi: 15).

³ Per una visione complessiva sulla sensorialità del feto, rimandiamo a Herbinet e Busnel (2001).

Se i dati riportati precedentemente aiutano a pensare alla complessività delle capacità fetali, l'uso che di esse se ne fa finisce per privilegiare un sistema rispetto all'altro, una competenza rispetto all'altra, uno stato (motorio, sensoriale, emotivo, cognitivo, mnestico, onirico ecc.) rispetto all'altro. Di contro, alla luce dei problemi trascendentali che pone la processualità maturativa vitale, privilegiare un aspetto rispetto all'altro può comportare solo l'accentuazione della natura operativa di uno di essi per distinguerla dalle altre. Senza poter approcciare i privilegi per i vari stati e per le varie fonti di conoscenza, notiamo, ad esempio, che vi è l'enfasi posta sul tatto, considerato come la prima sensorialità in via di sviluppo del feto (Montagu: 1978). In alternativa, non manca l'attribuzione di un peso fondamentale all'olfatto: esso diventa la capacità percettiva «fondamentale», in quanto «“filo conduttore chimico” che, attraverso la discontinuità della nascita, permette al neonato di orientarsi nell'ambiente postnatale» (Schaal e Hertling 2001: 362). In sede di psicologia clinica, autori menzionati precedentemente hanno dato un «ruolo centrale» all'esperienza auditiva rispetto alle prime elaborazioni esperienziali del feto, secondo una visione costruttivistica (cfr. Manfredi e Imbasciati 2012: 28). Tuttavia tali scelte non rendono conto della natura di un *continuum* non previamente dato, né realizzabile una volta per tutte, che la processualità maturativa vitale intrauterina ci restituisce. Come vedremo, la processualità maturativa vitale del prenatale agisce come condizione di possibilità di qualunque primato o privilegio che vi si voglia costruire sopra.

A questo punto, dobbiamo approcciare anche il terzo sistema: l'elaborazione cerebrale e psichica del feto. S'impone la distinzione tra il Sé, l'ambiente (vitale e di comportamento) e l'altro da Sé finanche nella vita intrauterina, che problematizza non solo i privilegi summenzionati (per non parlare dei tanti altri), ma anche quelli ontologici attribuiti da Merleau-Ponty al mondo postnatale.

Notoriamente, il riconoscimento della percezione che sia ad un tempo del sé e dell'altro è posticipato da Merleau-Ponty – sulla base

degli studi di Wallon (1976: 239-260) – all’età di sei mesi. Prima di ques’età, oltre al problema della “nozione visiva del proprio corpo”, su cui torneremo più avanti, vi sarebbe il problema della mancanza di saldatura tra l’esterocettivo e l’introcettivo e dell’immaturità dell’equilibrio corporeo (cfr. RAE: 188). Ma ciò che egli evidenzia con Wallon come «cose necessarie alla percezione» postnatale (la «coscienza globale della posizione del mio corpo nello spazio, i riflessi correttivi che sono necessari ad ogni istante e la coscienza della spazialità del mio corpo»), congiuntamente alla «saldatura tra i due domini, l’esterocettivo e l’introcettivo» (RAE: 183), finisce per risultare assolutamente difficile da separare all’età zero e finanche nel prenatale. Oggi sappiamo quanto sia molto più ricco osservare sin dall’età zero il nascituro. Ad esempio, volendo limitarci ad autori in dialogo con la fenomenologia, gli studi sull’imitazione, in cui si è evidenziata tanto la capacità di imitare l’altro quanto quella di correggere i propri movimenti, ci dicono che per i «neonati c’è una differenziazione rudimentale tra il sé e il non-sé», per cui non possiamo escludere dalle «prime esperienze» il «senso di sé e dell’altro». Ne segue la conclusione, contro Wallon e Merleau-Ponty: «La connessione sperimentale tra il sé e l’altro è operante a partire dalla nascita [...]» (Gallagher e Meltzoff 2010: 121).

Ma guardando al prenatale, ci imbattiamo in una radicalizzazione della ricerca del senso corporeo e del self. Ad apparire è il «Proto-Self», il «*Self neurobiologico*», quale originaria espressione della mente del feto. Il Self neurobiologico funziona nel feto come «un modulatore della omeostasi», dell’equilibrio che sostiene la vita, capace di creare per il feto «una coscienza dei propri limiti somatici che gli permetta di distinguere alla nascita il suo Sé dall’altro Sé» (Mancia 2006: 212). La coscienza del feto è vista come qualcosa che «potrebbe essere in grado di creare *proto-rappresentazioni*» (ivi: 210). Al di là del ricorso al concetto di rappresentazione, che sarà oggetto di critica dal nostro punto di osservazione, è rilevante sostenere che la coscienza dei limiti somatici, foriera della propriocezione, vada attribuita originariamente

al feto. Incisivamente, nel campo della neuroscienza, in una prospettiva che vede il corpo essere il fondamento della mente, viene radicalizzata ulteriormente la nozione di protoself, congiuntamente a quella di vita. Vi sarebbe un sentimento elementare dell'esistenza che non rimonta semplicemente alla corteccia cerebrale, ma al self primordiale, a ciò che recupera finanche la componente del tronco cerebrale per il sorgimento della mente. I sentimenti primordiali diventano i costituenti della mente, del self, prima che essi siano attribuibili esclusivamente alla corteccia cerebrale (cfr. Damasio 2011: 102). In maniera ancora più radicale, questo «sentimento primitivo/self primordiale» sarebbe un «prodotto spontaneo del protoself», nel senso che i sentimenti primordiali occorrerebbero indipendentemente dal fatto che il protoself stia o no «occupato con oggetti ed eventi esterni al cervello». Piuttosto, i sentimenti necessitano di «stare relazionati al corpo vivo, e nulla più». Dunque, nella scala di costruzione del self, vi sarebbe originariamente finanche un protoself che non è ancora il «self centrale», ciò che «include un sentimento di conoscere in relazione ad un oggetto» (Damasio 2011: 389-390, n. 17).⁴

Alcuni dati sperimentali ci dicono che è possibile pensare la propriocezione come base non cosciente nella formazione dello schema corporeo. Essa può essere compresa secondo una doppia funzione: per un lato, la propriocezione «si compone di una informazione fisiologica non cosciente» che dà al corpo il senso della sua postura e del suo movimento,

⁴ Senza poter discutere in questa sede i presupposti dell'opera di Damasio, va rilevato che, non differentemente da Mancía, si ricorre ad un problematico ed equivoco concetto di rappresentazione. Si afferma che il protoself diventa una «collezione integrata di modelli neuronali separati che mappano, in ogni momento, gli aspetti più stabili della struttura fisica dell'organismo». Certamente, sono mappe del protoself che «generano non solo immagini corporali, ma anche immagini corporali *sentite*» (Damasio 2011: 235-236). Nondimeno, il protoself è ciò che produce un insieme di sentimenti connessi ad una «rappresentazione integrata» dell'organismo; rappresentazione che condurrebbe gradualmente alla coscienza. Nella produzione della «mente cosciente» vi sarebbe una «serie di immagini», ovvero, una «immagine dell'organismo [...] data dalla rappresentazione del protoself modificato» (ivi: 251), così come l'«organismo» è «rappresentato», in uno stadio anteriore, dallo stesso protoself (ivi: 225).

quindi «gioca un ruolo essenziale nel sistema dello schema corporeo»; per l'altro, questa stessa informazione propriocettiva può essere «la base di una coscienza corporea», in ragione della quale si può dire dove sono le proprie gambe anche se si hanno gli occhi chiusi. È una tale coscienza propriocettiva, incorporata all'informazione fisiologica non cosciente, ad aiutarci a costituire infine l'aspetto percettivo dell'immagine del corpo. In particolare, questa doppia funzione della propriocezione aiuterebbe a spiegare anche «la comunicazione intermodale tra la visione e la propriocezione»; interconnessione che è allo stesso tempo «una comunicazione tra gli aspetti sensoriali e motori del comportamento». Di qui, diventano significativi gli studi sull'imitazione infantile che suggeriscono che il nascituro possiede sin dall'anno zero tanto uno «schema corporeo primitivo (un sistema che funziona automaticamente per rendere possibile la coordinazione delle posture e del movimento) quanto una immagine del corpo primitivo – una coscienza propriocettiva, *i.e.* del suo viso [...]» (Gallagher e Meltzoff 2010: 108).⁵ Ora, la propriocezione è attribuibile

⁵ Bisogna notare che Gallagher è stato giustamente criticato da Saint Aubert. La differenza che passa tra l'immagine del corpo e lo schema del corpo sarebbe simile a quella che passa «tra una percezione (analisi o controllo) del movimento e l'accompagnamento attuale del movimento» (Gallagher e Meltzoff 2010: 91; cfr. Gallagher e Zahavi 2009: 225). Una tale distinzione tra schema corporeo e immagine corporea non si allinea con l'impostazione di Merleau-Ponty, per il quale l'immagine corporea non è concepita in chiave di coscienza percettiva deputata all'analisi e al controllo. Inoltre, la conseguente distinzione concettuale tra motricità e percezione che ne consegue non ci restituirebbe sul piano empirico e filosofico lo schema corporeo cercato da Merleau-Ponty. Nella misura in cui – nota Saint Aubert contro Gallagher – la coscienza percettiva per Merleau-Ponty diventa espressione di un «“modo d'accesso all'essere”», e non di un «soggetto regionale», in essa confluiscono le varie «modalità» («intersensoriali e intermodali, immaginarie ed espressive»), fino ad incorporare quelle relative al «desiderio» e alla «profondità» (Saint Aubert 2013: 57; cfr. MSME: 46). Infine, sugli altri limiti di natura epistemologica interni all'impiano che nutre tale lettura (l'acquisito e l'innato, il personale e il pre-personale, il volontario e l'automatico, il cosciente e l'incosciente) ci limitiamo a rimandare sempre a Saint Aubert (ivi: 39-59). Al contempo, fatte salve queste critiche, riteniamo che,

allo stesso feto (Gallagher e Zahavi 2009: 220), ad un feto che dagli studi più recenti sorprende per il livello delle sue *performance* che va ben oltre le funzioni espresse dalla stessa propriocezione.

Vi è una complessa maturazione del feto, di cui parla la neurofisiologia in dialogo con la psicoanalisi, in cui non è possibile tracciare una frontiera precisa tra il fisiologico e lo psicologico. Si tratta di «una processualità maturativa affidata a “organizzatori” precoci di funzioni motorie, respiratorie, vegetative, sensoriali e integrative correlate con cicli di riposo e attività del feto quali precursori del sonno quieto e attivo, quest’ultimo precursore a sua volta del sonno Rem del neonato». Ci troviamo di fronte a funzioni che formerebbero «un apparato con cui il feto si mette *in relazione* con la madre e l’ambiente uterino che lo contiene», di funzioni fortemente rilevanti anche per la psicoanalisi, nella misura in cui essa studia «le più precoci relazioni d’oggetto, le loro dinamiche e le conseguenze emozionali e cognitive che queste producono» (Mancia 2006: 207). Significativamente, nelle fasi più tardive di gestazione, abbiamo le funzioni integrative del feto. Sulla base di altri studi (Joseph 2000), sappiamo che esse «compaiono in forma completa

nonostante il fatto che nel pensiero di Merleau-Ponty l’immagine del corpo sia profondamente relazionata allo schema corporeo e non sia conseguentemente quella proposta da Gallagher, la distinzione operata da quest’ultimo conservi un suo valore teoretico nella misura in cui, oltre ad evitare la confusione tra i due concetti sul piano scientifico, mette in luce l’istanza critica interna alla nozione di schema corporeo, che è in parte anche quella di Merleau-Ponty: dover rimanere all’altezza dello schema corporeo significa rimanere all’altezza primieramente di un’iniziazione comportamentale al mondo senza ricorrere alla “rappresentazione” (*Vorstellung*) e ad un’immagine speculare, dunque di rimanere all’altezza di ciò che «implica certe capacità motrici, abilità e abitudini che rendono possibile il movimento e il mantenimento della postura» (Gallagher e Meltzoff 2010: 91) senza ricorrere-aggiungiamo – all’unità fenomenica e ontologica prodotta da un’ipotetica immagine presa nello specchio-strumento o solamente nel fantasma. Come vedremo, sarà questo superamento dell’immagine nello specchio-oggetto o dell’immagine-fantasma ad essere perseguito da Merleau-Ponty, ma non prima di aver aderito per lo meno all’idea dell’immagine presa ad un fantasma.

quando la maturazione del tronco encefalico è molto avanzata, circa alla 28^a settimana, e quando la corteccia cerebrale è sufficientemente formata da potersi integrare con le strutture sottocorticali e permettere così l'elaborazione di un contenuto sensoriale» (Mancia 2006: 209). Alla formazione della corteccia cerebrale, circa alla 36^a – 38^a settimana gestazionale, resterebbe così vincolata l'elaborazione di un contenuto sensoriale. È «il momento in cui la corteccia cerebrale maturata anche grazie agli impulsi sinaptogenici provenienti dal tronco, diventa il luogo in cui le esperienze sensoriali (ad esempio acustiche e somoestesiche) possono permettere al feto una forma di *coscienza a contenuto sensoriale*». Sulla base degli studi di Burgess e Tawia (1996), il periodo di fine gestazione diventa la fase in cui si forma la coscienza come «vigilanza» (Mancia 2006: 210). S'impone una distinzione di qualche natura tra il Sé, l'ambiente e l'altro da Sé.

Nella sua specificità fisiologica e nel suo ambiente originale e originario, il feto realizza movimenti generali (fino a tredici settimane) che «non sono stereotipati. Mentre li esegue, esso si adatta costantemente alle condizioni ambientali interne ed esterne» (Piontelli 2007: 426). Nonostante le varie cautele, risulta difficile negare al feto maturo «il senso corporeo», presente «forse già in un'epoca molto precoce della gestazione», che «permetterebbe all'organismo di adattarsi al continuo mutare delle condizioni interne e ambientali». Richiamando il Self di Damasio, si afferma che durante le «fasi successive della gestazione il senso corporeo potrebbe evolvere in un "Sé nucleare" o in un "Sé percettivo e motorio" embrionali» (ivi: 418).⁶ Di qui, in luogo di negare al feto la percezione, si tratta di distinguere tra «feto attivo dei primi tre mesi e feto maturo dell'imminenza della nascita», riconoscendo al primo

⁶ Toccare il cordone ombelicale e le parti dell'ambiente uterino, diventa l'occasione per «[...] una quantità di contatti con elementi estrinseci e abbondanti feedback sensomotori», così come il fatto di toccare regolarmente il proprio corpo rende possibile l'emergenza di un «[...] qualche senso corporeo o proto-Sé» (Piontelli 2007: 417)

il «sentire», «il ricevere informazioni sull'ambiente esterno», mentre al secondo il «percepire», «l'interpretazione delle sensazioni», che comporta attribuire loro un significato (Piontelli 2007: 417). Relativamente al sonno, la studiosa aggiunge: «Diversamente da ciò che avviene nella vita postnatale, il feto probabilmente è in grado di “conoscere” e dominare il proprio ambiente durante il sonno attivo» (ivi: 431).

La percezione di sé e del proprio ambiente viene estesa all'altro feto. In caso di parto gemellare, l'esplorazione è capace di rivolgersi all'altro, secondo caratteristiche che si ritrovano finanche nella relazione di tipo sociale. Al riguardo, particolarmente significative sono le rigorose ricerche sulla natura cinematica dei movimenti di feti singoli e dei movimenti in gravidanze gemellari. Con gli studi sui feti singoli (cfr. Zoia *et al.*, 2007), dalla 22^a settimana di gestazione sono stati individuati movimenti coordinati, caratterizzati da una pianificazione in relazione allo spazio e al tempo e da una modulazione sull'obiettivo (occhi, bocca, parete uterina). Successivamente, l'estensione di questi studi cinematici alle coppie di feti, con l'uso dell'ecografia quadrimensionale (4D – US), ha fatto emergere una differenziazione della motricità sul piano intercorporeo: alla pianificazione motoria, si aggiungono le differenze cinematiche nel movimento, a seconda che il movimento sia diretto verso il proprio corpo, la parete uterina o l'altro gemello. Incisivamente, si è dimostrato che lo schema cinematico dei movimenti diretti verso il co-gemello è diverso da quello che interessa i movimenti rivolti verso sé e verso la parete uterina. Inoltre, si afferma un adattamento cinematico al target che diventa del tutto peculiare con il co-gemello. I movimenti diretti verso il proprio corpo diminuiscono tra la 14^a e la 18^a settimana gestazionale, mentre quelli diretti più lontano dal proprio corpo non mostrano differenze durante le varie fasi della gestazione. Ma cosa accade per i movimenti diretti verso il co-gemello? Essi aumentano progressivamente, fino a costituire il 29% dei movimenti osservati nella 18^a settimana. Inoltre, vi è una differenza in merito alla durata e alla velocità dei movimenti, a seconda che siano rivolti verso sé, l'ambiente uterino e il co-gemello: quelli diretti verso

quest'ultimo hanno una durata e una decelerazione maggiori rispetto agli altri due. Le decelerazioni si modellano poi in relazione al target che accompagna il gesto (parti maggiori o minori del corpo gemello, ginocchio o punta del naso, o parti più lontane dell'ambiente uterino). Tali differenze, omogenee nelle coppie di gemelli esaminati, ci dicono che il movimento verso il co-gemello è coordinato, pianificato e intenzionale, dunque socialmente orientato (cfr. Castiello *et al.* 2010). Come vedremo più avanti, una tale precocità del sistema motorio e di controllo, unitamente alla "percezione di" e finanche alla "co-percezione di" (di Sé, dell'ambiente uterino e dell'altro da Sé), ripropone evidentemente anche il problema dell'ontogenesi del sistema nervoso centrale.

Anticipiamo che non si tratta, scientificamente, di omologare il prenatale al postnatale né, filosoficamente, di ricucire un *continuum* con caratteristiche riduzionistiche o pregno di garanzie metafisiche (ad esempio, di quelle classiche dell'essenzialismo e del finalismo). Se, per un lato, non possiamo pensare ad un *continuum* che faccia dei fenomeni evolutivi «un processo continuo in cui gli eventi precoci sono collegati agli eventi posteriori da una successione di relazioni di causa ed effetto» (Piontelli 2007: 417), per l'altro, non possiamo «incorrere nell'errore di sostenere che il feto (o anche il neonato) non abbia alcun senso dei confini con il proprio ambiente. È stata postulata l'esistenza di una fase "fusionale"» (ivi: 426). Da un lato, non possiamo attribuire al comportamento del feto un significato che coincida con quello delle manifestazioni del neonato e addirittura dell'adulto (cfr. *ibid.*); dall'altro, aggiungiamo, sembra essere errato ridurre la vita fetale ad una serie di *deficit* rispetto al postnatale o, nel caso migliore, ad un fenomeno di sola "anticipazione" del postnatale. Al fine di evitare questo doppio errore, riteniamo che si debba riabilitare il prenatale come la "fondazione originaria" (*Urstiftung*) della nostra apertura al mondo e all'altro, della nostra frequentazione originale e originaria dell'Essere, differentemente anche dalla posizione di Merleau-Ponty ancorata agli studi dell'epoca. Ma ciò non significa che una tale riabilitazione debba avvenire contro l'impianto

filosofico di quest'ultimo. In effetti, l'interrogazione merleau-pontiana ci permette di capire coerentemente il prenatale alla luce di una relazione carnale e d'essere.

2. *La ricerca del Sé carnale*

La rilevanza dei dati e fatti empirici fin qui esposti sul prenatale (così come di tanti altri che non possiamo qui riportare) suggeriscono che le reversibilità vitali e conoscitive debbano spostare il trascendentale verso il lato dell'ontogenesi intraorganico-comportamentale-ambientale del sé, in cui ritrovare emblematicamente, nel quadro critico merleau-pontiano, l'intreccio di anatomia e funzione, maturazione organica e apprendimento, motricità e percezione, postura e comportamento etc. Al contempo, il senso fisiologico originale e originario in Merleau-Ponty non può essere ridotto al sorgimento di una coscienza scientifica a contenuto sensoriale, così come la coscienza non può coincidere con l'aspetto della "vigilanza".⁷ La coscienza percettiva si lega tanto al fenomeno dell'espressione quanto alla relazione d'essere. Al contempo, ciò avviene a condizione che passi per l'eminenza della visione. Si tratta di un'eminenza che è rappresentata dalle dinamiche interne più varie del *voyant-vu*, che sono di natura neurologica, psicologica, psicoanalitica, non solo fenomenologica.

Come si è documentato in maniera consistente, nel prolungamento dello studio dello specchio di Wallon e Lacan, e sotto la decisiva influenza di Schilder, tutti gli ultimi scritti di Merleau-Ponty modellano la tematica del senziente-sentito sulla «figura capitale del *voyant-vu*»; è una figura che, nella misura in cui è «inizialmente più psicologica e psicanalitica che fenomenologica», induce a pensare che non siamo di

⁷ In uno spirito antidualista e antiriduzionista, attraverso il "problema della percezione", la filosofia merleau-pontiana mira a farsi «trascendentale, cioè radicale», non perché si insedia «nella coscienza assoluta senza menzionare i gradi cui è passata per giungervi, ma considerando se stessa come un problema [...]» (FP: 108).

fronte ad una «generalizzazione del tocante-tocato husserliano» (Saint Aubert 2013: 178-179). Il narcisismo del sensibile-senziente, così come quello del senziente-sentito, sono modellati su quello del *voyant-vu*. Di conseguenza, avere il «senso fisiologico» del corpo significa averlo già preso nelle «strutture percettive, espressive, desideranti». La giustificazione sta nel fatto che sono tali strutture ad essere deputate a trascinare con sé la trascendenza del nostro essere al mondo (cfr. *ivi*: 377). Solo in tal senso rimane la bilateralità tra schema corporeo e immagine corporea anche nell'interrogazione tardiva del filosofo francese. La reversibilità, posta nel fenomeno espressione, produce ultimamente un'esistenza dimensionale della percezione, in cui ritroveremo il rapporto ultimo più complesso, rispetto alla circolarità, all'*Ineinander*, all'*empiétement*: quello della profondità.

Tra “circolarità”, “sopravanzamento” e “ricoprimento”, Merleau-Ponty privilegia la visione come indice della trascendenza nell'ordine della segregazione, pensando secondo la modalità del “fantasma”, di “qualcosa di noi stessi nelle cose”, tra “introiezione” e “proiezione” (cfr. N: 399), “introiezione” ed “espulsione” (cfr. *ivi*: 398). La ragione sta nel fatto che, per un lato, lo specchio come strumento ci pone a distanza dal nostro corpo e, per l'altro, ci restituisce ciò che sta contenuto in essa, come accade quando nella nostra immagine dello specchio riotteniamo qualcosa di noi nelle cose che contempliamo⁸: la visione ci conduce nel visibile che supera i limiti del corpo, ristabilendo, allo stesso tempo, l'unità nel mondo. Egli conclude affermando che la visione completa

⁸ Merleau-Ponty si rifà qui alle ricerche di Paul Schilder (1973: 262-263), autore che lo ha influenzato di forma decisiva sul tema, richiamando l'attenzione sul fenomeno della captazione: «Captazione del corpo tattile da parte dell'immagine visiva [...]: sento nello specchio il contatto della mia pipa con la mia mano» (N: 397). Si veda anche OS: 27. Sulla relazione tra carne e specchio, rimandiamo al prezioso contributo di Saint Aubert (2013: 165-200), in cui vi è la messa in luce della fonte decisiva e costante di Schilder sul tema specifico dello specchio, rispetto alle altre di Henry Wallon, Wolfgang Metzger, Jacques Lacan, Françoise Dolto e René Zazzo.

il corpo estesiologico, mentre «la visualizzazione del tattile è un espediente» (ivi: 398)⁹. In tal senso può scrivere che «[...] il nostro mondo è principalmente ed essenzialmente visivo; con dei profumi o dei suoni non formeremmo un mondo» (VI: 105).

Tuttavia, da un lato, dobbiamo dire che questa modalità dominante del campo percettivo stride primieramente con i dati scientifici, con le “provocazioni della scienza” a cui Merleau-Ponty stesso invitava a non sottrarsi; dall’altro, come ci accingiamo a notare, lo stesso privilegio della visione polarizzato sull’immagine-fantasma viene problematizzato e superato davanti ad altri aspetti della conoscenza legata ai virtuosismi della visione, indicati – anche se non sviluppati sistematicamente – dallo stesso filosofo francese: l’onirico, il desiderio e, infine, la profondità del mondo.

Riguardo alle “provocazioni delle scienze”, nel fenomeno dell’imitazione del neonato vi è dall’età zero la manifestazione di una «nozione “primordiale” o “embrionale” del sé», di «un sé propriocettivo»; dobbiamo aggiungere che si tratta del sé che comporta «il senso delle possibilità motrici», così come delle «posture» e delle «facoltà» del corpo, e non ancora il senso delle «particolarità visive di qualcuno» (Gallagher e Meltzoff 2010: 117). Dagli studi riportati, basati anche su quelli precedenti di Meltzoff (1990) e Campbell (1995), consegue che la «prima nozione esclusivamente visiva di sé» è solo qualcosa di legato ad uno «stadio dello specchio tardivo» o ad una «forma più tardiva di imitazione»: «l’auto-riconoscimento nello

⁹ In una nota di lavoro (VI: 267, maggio 1960) de *Il visibile e l’invisibile*, il filosofo francese conferma sostanzialmente questo punto di vista. Sostiene che il «toccarsi», come «il vedersi» è ottenere la «carne», «fenomeno di specchio», e «lo specchio è estensione del mio rapporto con il mio corpo». Certamente, dice che la «fissione dell’apparenza e dell’Essere» accade «già nel tatto (dualità del toccante e del toccato)»; tuttavia, riafferma che «con lo specchio (Narciso)» vi è una «più profonda aderenza a Sé». (D’ora in avanti, quando citiamo le “Note di lavoro”, alla sigla dell’opera seguirà la data). Ne *L’Occhio e lo Spirito* ribadisce ancora che la «visione è l’incontro di tutti gli aspetti dell’Essere, come a un crocevia» (OS: 59).

specchio è solamente una misura, un aspetto di un concetto più largo del sé» (Gallagher e Meltzoff 2010: 117). Sul piano neuroscientifico, guardando all'ontogenesi del sistema nervoso centrale, con i dati ricordati precedentemente sembra confermarsi anche l'ipotesi secondo la quale la «connettività specifica» che può svilupparsi durante l'ultima fase della gestazione fra le «regioni motorie» e «quelle che diverranno visive» del cervello esprimerebbe l'«architettura funzionale» su cui si costruiscono successivamente, per l'appunto, «aree del cervello che, una volta raggiunte dagli stimoli visivi dopo la nascita, sarebbero pronte a rispondere specificamente all'osservazione di movimenti biologici come quelli delle mani o [del]le espressioni facciali» (Gallese 2009, p.191).¹⁰ Al riguardo, spiega il neuroscienziato in un'intervista: quando, immediatamente dopo la nascita, il sistema motorio del bambino «è stato attivato dall'osservazione di un gesto mai visto prima», esso «è processato come tale dal sistema visivo perché il sistema motorio gli ha insegnato a “riconoscerlo”» (Lavazza 2010). Ci imbattiamo in un'organizzazione funzionale motoria precoce

¹⁰ Richiamando i risultati di Zola (cfr. Zola *et al.* 2007), scriveva Gallese, co-autore con Castiello e altri colleghi della pubblicazione sulla formazione dell'azione sociale nel parto plurigemellare (cfr. Castiello *et al.*, 2007): «Si potrebbe ipotizzare che durante lo sviluppo prenatale connessioni specifiche possono svilupparsi fra i centri motori che controllano la bocca, ed i comportamenti della mano diretti ad uno scopo e le regioni cerebrali che diverranno ricettive verso gli stimoli visivi dopo la nascita. Tale connettività potrebbe fornire l'architettura funzionale (per esempio profili spazio-temporali specifici di scariche neuronali) ad aree del cervello che, una volta raggiunte dagli stimoli visivi dopo la nascita, sarebbero pronte a rispondere specificamente all'osservazione di movimenti biologici come quelli delle mani o [del]le espressioni facciali. In altre parole, i neonati e gli infanti, attraverso una connettività specifica sviluppatasi durante l'ultima fase della gestazione fra le regioni motorie e “quelle che diverranno visive” del cervello, sarebbero pronti a rispecchiare e imitare i gesti eseguiti dagli adulti che se ne prendono cura, posti di fronte a loro, e sarebbero forniti delle risorse nervose che abilitano il comportamento reciproco che caratterizza la nostra vita postnatale fin dal suo primo inizio (Gallese 2009, p.191).

che ci dice che l'altro da Sé fa sistema con noi ontogeneticamente a livello del sistema motorio, e non ancora di quello visuo-motorio.

Nel prenatale ritroviamo il vincolo del “Sensibile” recuperando finanche l'imbricazione carnale di corpo fenomenico e corpo fisico e oggettivo. In effetti, una volta condotta sul piano ontologico, è quest'imbricazione a riflettere la carne come «sé lacerato». La duplicità che si forma tra il “fenomenico” e l'“oggettivo” nel prenatale non ci permette di scegliere tra l'essere senziente e l'essere sentito: la scelta tra il corpo completamente attivo e quello completamente passivo non ci restituisce il corpo (cfr. N: 323). Riteniamo che una tale impossibilità implichi che sia il corpo stesso, materiale e oggettivo, a trovare una riabilitazione nel filosofo francese, nella misura in cui l'“animazione” della “cosa fisica” non avviene in opposizione alla carne:¹¹ a questo livello di profondità esperienziale, lo schema corporeo testimonia un rapporto con il mondo come rapporto «con sé in generale» (ivi: 324), generalità d'essere. Se

¹¹ Qui Merleau-Ponty raggiunge la maggiore distanza critica dalla filosofia che ha ripreso e sviluppato con il concetto di *Leib*, come ricorda la Depraz (2011: 386), la distinzione oppositiva *Körper/Seele* (corpo/alma). In questa prospettiva, contrariamente alla stessa posizione della Depraz (1995), i vari ambiti che interessano la passività devono farla ritornare alla radice più lunga dell'“istituzione” (*Stiftung*): si tratta dell'originario anonimo *On* da conciliare con la passività. Esso fa della soggettività corporea merleau-pontiana qualcosa di già incarnato, che genera l'“unità di senso” non ancora in virtù di una coscienza attualizzante, ma dell'anonimato “fondamentale” che passa *tra* la carne del mondo e la carne del corpo. Dell'“unità di senso” resta nel pensiero di Merleau-Ponty solo la funzione, non l'intenzionalità (cfr. anche Saint Aubert 2013: in part. 157-158). Criticando Merleau-Ponty, la Depraz ha sostenuto invece che l'incarnazione non dovrebbe rientrare nell'ordine di «una costituzione passiva» pensata come «costituzione originariamente anonima», alla luce del fatto che Husserl non accetterebbe questa confusione di passività e anonimato (Depraz 1995: 275). Nella distinzione tra «costituzione passiva» e «costituzione anonima», l'incarnazione – seguendo *Esperienza e Giudizio* (cfr. Husserl 1995: §17) – è il processo per il quale, davanti all'essere che «mi dona delle sensazioni passive», la coscienza affetta dalle cose attualizza una di tali sensazioni «in vissuti di coscienza» (Depraz 1995: 275-276).

l'«Essere verticale», pre-spirituale, è destinato a risolvere il tradizionale rapporto «fra l'anima e il corpo» (VI: 246, gennaio 1960), correlativamente, nel rispetto della dialettica «a spirale»¹² tra l'inferiore e il superiore, l'anteriore e il successivo, in cui uno stadio sopraggiunge all'altro più che rimpiazzarlo, non vi sono semplici meccanismi corporei, ma imbricazione di organo e comportamento,¹³ come indicano gli studi di Arnold Gesell commentati anche da Raymond Ruyer (1953) e ripresi criticamente da Merleau-Ponty: «“la respirazione ‘distratta’” non è mero «“funzionamento fisiologico”», ma è un «comportamento respiratorio», vive così di «“temi respiratori”» nei feti dei mammiferi (IP: 52, 130, n.18).

Correlativamente, nel prenatale possiamo rinvenire le versioni ultime della “promiscuità” merleau-pontiana, precedentemente evidenziate: sono quelle dell' “accoppiamento”, di ciò che arriva ad essere pensato come “scambio sostanziale” del “mangiare l'altro”, con Claude Simon e Paul Claudel, e della “pregnanza”, la negatività operante, fungente (adesione per via di una mancanza intrinseca, costitutiva). Significativamente, Merleau-Ponty parla della «mescolanza» e del «magma degli uomini» riprendendo Claude Simon (PF: 200-203 passim), secondo – si sintetizza incisivamente – un «foglio spaziale o topologico, l'avvolgente-avvolto», e secondo un «foglio temporale o archeologico, il generante-generato»: «l'avvolgente-avvolto affiora dopo i suoi aspetti più arcaici, animali, addirittura vegetativi – la respirazione, il nutrimento –, e fin nell'accoppiamento». A sua volta, «il foglio più temporale del generante-generato culmina con la gravidanza», ma è già abbozzato dall'ambito dell'

¹² Scrive Merleau-Ponty, commentando le ricerche di Gesell e Amatruda (1953): «Il comportamento si sviluppa “a spirale”. Se è così, ogni tema motorio della vita embrionale può essere considerato come un tema che sarà elaborato a un livello superiore nella vita post-natale» (N. 218).

¹³ Nel commentare sempre le ricerche di Gesell e Amatruda (1953), Merleau-Ponty evidenzia l'imbricazione intraorganico-comportamentale: «lo sviluppo embrionale anticipa il comportamento futuro, gli organi o abbozzi di organi dell'embrione non hanno alcun senso se si considerano indipendentemente da tutta la logica del comportamento» (N: 217).

«avvolgente-avvolto»: la respirazione, il nutrimento, l'accoppiamento comportano tante «reversibilità vitali (tra attivo e passivo, *dedans* e *dehors*, io e altri)» che finiscono per partecipare alla generazione di noi e di altri (Saint Aubert 2013: 370).

Ora, con il prenatale siamo sospinti a riconoscere le tante reversibilità vitali e l'iniziazione intraorganico-comportamentale, in cui non c'è possibilità di tracciare frontiere precise tra la maturazione dell'organismo e l'emergere del comportamento, nell'imbricazione del mantenersi in vita con il funzionare del corpo. Per Merleau-Ponty, allorquando ci imbattiamo nell'impossibilità di separare anatomia e funzione, finiamo per infrantare il problema della relazione tra lo stesso organismo prenatale e l'ambiente: vi è una «dinamica prenatale», alla luce della quale l'organizzazione del sistema nervoso non è «la spiegazione ultima», non essendo dovuta tanto al «funzionamento del neurone», dell'«eccitazione nervosa» in quanto tale, ma «alla crescita dell'organismo totale»¹⁴ (N: 211). In questa crescita, si deve recuperare la vita «passiva» e «anonima», nonché quel fondo naturale e inumano, di cui egli parlava sin dall'opera *Fenomenologia della percezione*. Ma se non possiamo scindere l'organico dal comportamentale, allora l'affermazione della vita fetale umana implica qualcosa che è «naturale» e «storico» allo stesso tempo. Specificamente, nel sorgere dal «c'è inaugurale» (VI: 251, gennaio 1960) e nell'essere ripresa da un portatore determinato, la vita trascina con sé la «passività originaria», in cui si annida l'imbricazione del «naturale» e dello «storico».

Se l'evoluzione degli organismi si intreccia con impulsi e motivazioni non solo attivati dal cervello, ma posti in relazione all'esplorazione dell'ambiente (cfr. Damasio 2011: 42-44), il quadro filosofico merleau-pontiano ci restituisce quest'intreccio rinvenibile nel prenatale alla luce della «*praxis*»: con la coscienza dei propri limiti somatici, foriera della distinzione tra il suo Sé, l'ambiente intrauterino e l'altro Sé, il feto maturo

¹⁴ Merleau-Ponty fa riferimento alle ricerche di Coghill (1929).

finisce per tracciare una “storia” sotto forma di eventi che condizioneranno altri eventi, sotto forma di appello ad un proseguimento, secondo la logica del “possibile”. Non a caso, davanti alla difficoltà di porsi a livello dell’axolotl, Merleau-Ponty afferma che «la vita pone le basi della storia», anche se «la regolazione della specie non è onnipotente», trattandosi di «storia naturale», non di «storia dell’uomo», di «storia individuale». Inspessita così della logica del possibile, la vita percettiva stessa deve raccogliere la sfida rappresentata dalla giunzione di natura e storia fino al piano ontologico. Naturalmente, in questo quadro filosofico, il “campo”, la “dimensione” non ci permettono di pensare in termini di pura attualità e presenza, ma solo in chiave di “*Stiftung* indiretta”. Merleau-Ponty insegna a pensare l’incasso tra lo spazio e il tempo, essendo la loro relazione fatta di non attualità, di distanze, di rivalità, di “differenza” (l’ordine dell’incompossibile). Possiamo pensare lo spazio e il tempo solo come dimensioni che si incassano, secondo trasgressione (**Überschreiten**) e scarto (**écart**), perché anche lo spazio e il tempo devono rappresentare sempre una «sola grande differenziazione di un solo Essere» (PF: 189). La critica della pura attualità e presenza dischiude la logica del possibile.

Contro l’«ultimatum dell’ambiente all’organismo», il filosofo francese valorizza – richiamando ancora una volta le ricerche di George Ellett Coghill (1929) – il comportamento come «qualcosa che è in anticipo sul funzionamento, che comporta un riferimento al futuro, che è al di là dei possibili immediati e non può realizzare immediatamente tutto quello che tuttavia già abbozza». Se «c’è un’iniziativa, un carattere endogeno del comportamento», carattere che non lo riduce al «semplice effetto architettonico» né ad «un insieme di funzioni», ciò implica che l’organismo stesso, grazie alla sua «iniziativa endogena», potrà tracciare quella che «sarà la sua vita futura» (N: 223). Ora, il riferimento al futuro diventa il riferimento al possibile. A questo punto, è necessario passare per la nozione di istituzione.

Contro le «difficoltà della filosofia della coscienza» (LSN: 55), non superate in maniera soddisfacente nella *Fenomenologia della percezione*,

la nozione di istituzione vuol ripensare «l'istituito» non come «il riflesso immediato» delle azioni specifiche del soggetto istituyente, ma come ciò che «può essere ripreso in seguito da lui stesso o da altri senza che si tratti di una totale ricreazione». **Ma togliere l'organismo dall'ordine naturale dell'immediato, significa anche restituirlo all'ordine storico della diacriticità: l'istituito «è quindi fra gli altri e me, fra me e me, come una cerniera, come la conseguenza e la garanzia della nostra appartenenza a uno stesso mondo».** In tal maniera, la nozione di istituzione è tradotta da Merleau-Ponty con il termine *Stiftung*. Essa ci parla di una «fondazione» non solo di un sistema di reciproche inclusioni, tra l'appartenenza ad uno stesso mondo, ai diversi tempi e alle diverse temporalità, ma anche di «un ritmo di conservazione, ripresa e superamento degli eventi passati», che toglie, ad esempio, la pubertà dal piano puramente biologico (ivi: 55-56). Essa può esprimere così

gli eventi di un'esperienza che la dotano di dimensioni durevoli, in rapporto alle quali tutta una serie di altre esperienze avrà un senso, formerà un proseguimento pensabile o una storia – ovvero gli eventi che depositano in me un senso, non a titolo di sopravvivenza e di residuo, ma come appello a un proseguimento, come esigenza di un avvenire (ivi: 56).

Cosicché, nel prenatale, il feto deve mostrare come il possibile non possa essere pensato semplicemente nei termini di una ulteriorità dell'organismo, il che richiamerebbe indirettamente l'idea di un *continuum* positivo, pieno e determinato, ma deve seguire piuttosto la logica dell'"imminenza", quindi di una "transizione d'essere", in cui il corpo, nondimeno, è aperto a comportamenti possibili nell'esatta misura in cui questi ultimi vengono incorporati. Allora, la vita stessa fetale si riscopre, dal nostro punto di vista, come «apertura di un campo», «istituzione di un avvenire» (IP: 38).

Le dinamiche dell'istituzione, che Merleau-Ponty estende all'ordine animale ed umano, personale e pubblico, in cui l'esigenza o l'appello

all'avvenire, alla cosa e all'Altro lasciano agire la totalità aperta, "dimensionale", trovano la loro radicalizzazione – nell'espressione del "trascendentale radicale" – sotto la forma del "fenomeno espressione". Produttore dell'«intimità di ogni espressione a ogni espressione», «appartenenza a un solo ordine» (S: 103), il "fenomeno espressione" trova la sua base epistemologica e ontologica proprio nell'enigma e nella moltiplicazione del sensibile. L'enigma sta nella "simultaneità" della nostra vita con gli altri e con il mondo, a partire dalla proprietà del corpo di essere la sede di sensazioni doppie, entrando in estesiologia con la cosa: percependo la cosa come sensibile aperta, il corpo fa sistema con essa. Significativamente, nei suoi primi Corsi al Collège de France, Merleau-Ponty mette in luce con la nozione d'espressione la necessità di restituire a certi elementi del percepito la «dignità di dimensione», per cui l'«adozione di un livello» suppone la «nostra installazione» nel percepito (MSME: 50).

Dal nostro punto di osservazione critico, si tratta di una transizione d'essere sensibile-senziente, senza un inizio assoluto, da riabilitare nella stessa processualità maturativa vitale del prenatale, in cui abbiamo ritrovato l'operato di "organizzatori" precoci dalle funzioni più varie e senza priorità (da quelle motorie a quelle oniriche). In luogo delle sole funzioni, vi sono relazioni d'essere (le relazioni sostenute dalla trascendenza dell'Essere) da esse veicolate, a vantaggio della segregazione "sensibile-senziente" e "senziente-sentito". A questo livello di profondità esperienziale ci pare che lavorino le intricazioni eminenti, ripensate filosoficamente, tra la vita percettiva, immaginaria e desiderante. In altri termini, se per Merleau-Ponty, la «vita percettiva» è ciò che agisce «al di qua e al di là dell'esercizio effettivo della sensorialità organica» (Saint Aubert 2013: 155), arrivando a pensare all'«onirismo» come «intricazione della vita immaginaria e della vita percettiva» (*ibid.*), ciò è vero proprio a livello del prenatale, che ci costringe a negare l'immagine-fantasma e a riconoscere che l'organo ha una funzione ontologica: il «carattere endogeno del comportamento» (N: 223), l'iniziativa che si produce tra l'organo e la funzione sono l'indice originale e originario

di quella endo-percezione che si fa sul “*vero dehors*” e si scopre essere endo-proiezione, ciò che «gonfia l’essere percepito di una unità analoga a quella dello schema corporeo, e di un’interiorità che non è estranea alla nostra» (Saint Aubert 2011: 28). In definitiva, l’iniziazione intraorganico-comportamentale-ambientale si “istituisce” *tra* “natura” e “storia” per un sensibile che *si fa* senziente, emergendo dunque dal lato del *dehors*. Merleau-Ponty finisce per ritrovare l’“apertura a”, secondo profondità, dal lato del *dehors*, del «*vero dehors*»¹⁵, dunque della “profondità del mondo”, in cui nasce la carne, nel rapporto di scarto con l’Essere a cui essa è rinviata ultimamente.

Se Mancina, per via del “Self neurobiologico”, ritrova l’equilibrio che sostiene la vita per capire come il feto formi la coscienza dei propri limiti somatici (base della distinzione alla nascita tra il Sé e l’altro da Sé), e se Damasio vede, attraverso il “protoself”, il recupero dell’“amministrazione” e della “preservazione” della vita in chiave di “valore biologico”, di “principio”, il quadro filosofico merleau-pontiano finisce per riabilitare queste “provocazioni” della scienza¹⁶, a patto però di obbligarci a ri-

¹⁵ Cfr. *Être et Monde* (inedito, volume VI, B.N.F., cit. in Saint Aubert (2013: 377, n.1).

¹⁶ Risulta complesso il rapporto tra filosofia e scienza in Merleau-Ponty, che qui non abbiamo potuto prendere in considerazione. I dati espressivi sul prenatale, a partire dall’attribuzione al feto di una percezione di sé, distinta da quella dell’ambiente uterino e dell’altro da Sé, unitamente ad una azione orientata “socialmente”, sono quelli di una scienza che provoca «la filosofia, la spinge a pensare i concetti validi nella situazione che è la sua» (N: 147); sono quelle di una «scienza che può fare soltanto “scoperte filosofiche negative”», che può dirci – parafrasando Merleau-Ponty – ciò che il prenatale non è, evitando di attribuirgli anche delle «evidenze» che mascherano delle «pseudo-evidenze», ma «non fornisce un’ontologia, neppure sotto forma negativa» (ivi: 156). Essendo espressione del “trascendentale radicale”, la filosofia deve cercare il senso dei fenomeni descritti dalla scienza, ma nell’esatta misura in cui essa stessa è superata dal contatto con l’esperienza, sia vissuta che storica, perché, ultimamente, «l’originario esplose, e la filosofia deve accompagnare questa esplosione, questa non-coincidenza, questa differenziazione» (VI: 142). Scalzando la rivalità tra filosofia e scienza, assente comunque anche in Merleau-Ponty, il prenatale come

pensare pienamente la logica della “nascita continuata” riconducendola all’Essere bruto, alla *dimensionalità stessa* bruta, selvaggia, non senza un problematico rapporto tra carne del mondo, del corpo e dello stesso Essere. A questo punto, va detto che il prenatale ci restituisce il fondo immemorabile e inumano, impercepito, senza dualismi e riduzionismi, cercato sin dalla *Fenomenologia della percezione*. Le possibili nozioni di inconscio e di memoria fetale ne sono la testimonianza.

Davanti all’importanza della «transmodalità sensoriale» studiata da Stern (1987), dell’integrazione di «varie esperienze sensoriali molto tempo prima dello sviluppo della visione», si sottolinea che proprio il ritardo di quest’ultima rispetto agli altri sensi fa sì che «il feto sia nella impossibilità di crearsi rappresentazioni visive». È ciò che permetterebbe di pensare le «“configurazioni neuronali” create dalle esperienze sensoriali», agenti come «base delle fantasie primarie (o profantasie)». Si tratterebbe di «“fantasmi originari”» che affettano il feto, oggetto di certa psicoanalisi francese, e che inducono a pensare alla «memoria implicita», a quella memoria «il cui ricordo non potrà mai venire alla luce» (Mancia 2006: 214).¹⁷ Di qui, in prima battuta, la problematica merleau-pontiana dell’inconscio sarebbe comprensibile alla luce del fatto che la base dei primi contenuti sensoriali del feto, tra affetti e fantasie, è data ontogeneticamente dall’esperienza della costituzione dei «primi oggetti emozionali depositati nella sua memoria implicita, la prima a essere funzionante all’inizio della vita, per la precoce maturazione dell’amigdala» (cfr. Joseph 1996; cfr. LeDoux 1996; cfr. LeDoux 2000; cfr. Siegel 1999)¹⁸.

ambito di studio scientifico “provoca” la filosofia, inclusa quella merleau-pontiana, ma nell’esatta misura in cui bisogna pensare o ri-pensare filosoficamente (merleau-pontianamente) il senso che la scienza attribuisce al prenatale.

¹⁷ Mancia richiama il contributo di Bergeret (2004). Sui fantasmi originari del feto, rimandiamo a Bergeret e Houser (2004: 263-274).

¹⁸ Sono tutti autori richiamati da Mancia (2006: 214). La memoria implicita, che «non necessita delle strutture della memoria esplicita per strutturarsi», è indicata con «la maturazione della corteccia cerebrale a partire dalla 30^a setti-

Si tratta di una «memoria implicita di base» che rivaluta le emozioni: in essa si depositerebbero «le prime esperienze sensoriali e motorie del feto». Di conseguenza, essa «può costituire un primitivo abbozzo di una *funzione inconscia non rimossa della mente*, non passibile di ricordo» (Mancia 2006: 213). Tuttavia, in seconda battuta, dobbiamo notare che la figura merleau-pontiana della promiscuità problematizza finanche il peso dell'inconscio sul tempo.

L'ordine del *vécu*, nell'intreccio di motricità e percezione che si fa espressione («relazione a») e nel correlato lungo cammino preparato dall'abitudine, fa del percepire un «non-sapere» (IP: 218); è il «“non-sapere”»¹⁹ in cui la “promiscuità” è quella più estesa e, al contempo, più radicale: è la promiscuità dell'ignoranza con la familiarità (cfr. Saint Aubert 2013: 216), è la “promiscuità” che si incrocia con l'idea di un inconscio che interferisce nel funzionamento della memoria. La distinzione ultima è, notoriamente, quella tra due gradi di inconscio; distinzione che pretende radicalizzare la nozione di inconscio freudiana, permettendoci di evitare di trasformare finanche il non rimosso in dato positivo. Incisivamente, Merleau-Ponty, nella caratterizzazione ontologica dell'inconscio, riconduce quest'ultimo al «sentire stesso», ad un sentire che «non è il possesso intellettuale di “ciò che” è sentito, ma spossessamento di noi stessi a suo vantaggio, apertura a ciò che non abbiamo bisogno di pensare per riconoscere». E chiarisce che l'«inconscio di rimozione sarebbe quindi una formazione secondaria, contemporanea alla formazione di un sistema percezione-coscienza, e l'inconscio pri-

mana di gestazione, in particolare con la maturazione dell'amigdala che avviene molto tempo prima di quella dell'ippocampo». È una memoria che rimanda così all'amigdala, a un emisfero che presiede alle emozioni, interagendovi secondo connessioni reciproche. Inoltre, essa è collocata in «un circuito che, oltre all'amigdala, coinvolge i gangli della base, il cervelletto e aree corticali temporo – occipito – parietali dell'emisfero destro» (ivi: 212).

¹⁹ Al riguardo, Saint Aubert (2013: 216) cita dell'inedito *Essere e Mondo* una sequenza di lavoro di febbraio o marzo 1959.

mordiale sarebbe il lasciar-essere, il sì iniziale, l'indivisione del sentire». Dunque, egli arriva a pensare che vi è una “dimensionalità” inconscia che scalza le «“rappresentazioni inconse”», l'inconscio definito «in termini di “rappresentazioni inconse”, tributo pagato da Freud alla psicologia del suo tempo» (LSN: 129), così come scalza «un secondo “io penso” che saprebbe quanto noi ignoriamo di noi stessi» (ivi: 61), un «sapere», «un altro soggetto» e una «seconda coscienza» (IP: 215). Cosicché, la stessa idea di “proto-rappresentazione”, legata alla coscienza a contenuto sensoriale del feto, viene meno. Tutto ciò è pensato a vantaggio dell'incarnazione dello schema corporeo, di una correlata «logica d'implicazione o di promiscuità» (LSN: 61). L'inconscio così inteso finisce per fondare nell'interrogazione merleau-pontiana la nostra appartenenza carnale, raffinata nel “transitivismo” secondo scarto o diacriticità: nel dover dar conto dell'«osmosi tra la vita anonima del corpo e la vita ufficiale della persona», l'inconscio freudiano è ciò che si è introdotto «tra l'organismo e noi stessi come sequenza di atti deliberati, di conoscenze espresse» (S: 300). In tal senso, esso s'impone come «l'eternità esistenziale, la coesione di una vita, la fecondità dell'evento» (IP: 223).

Di qui, se il sapere non riconosciuto lascia con sé un potere affetto dalla non passibilità del ricordo, allora esso risale alla produzione di quella “unità di senso” prenatale che avviene sul fondo della “processualità maturativa”, vitale e comportamentale, non di una memoria esplicita che la sostenga, né di un meccanismo di difesa. Ma affinché la funzione inconscia non rimossa della mente non ci restituisca un oblio come dato positivo, come l'oggetto (*ob-jectum*) o come “in sé”, bisogna rimontare ai “temi” o a dei «nuclei di significazione», su cui si impernia «la vita trascendentale» stessa e in cui vi è l'iniziazione del «soggetto come campo, come sistema gerarchizzato di strutture aperte da un *c'è* inaugurale» (VI: 251, gennaio 1960). Allora questo sapere non riconosciuto né formulato può convergere sulla memoria implicita, a patto che non si intenda con essa la semplice “mancanza di”, la mancanza di una memoria esplicita o l'annuncio di essa. In effetti, il problema della

memoria deve scappare all'alternativa fra conservazione e costruzione: se si rinunciassero a pensare al presente in chiave di «rappresentazione» (*Vorstellung*), riallacciando i nostri rapporti spaziali e temporali con lo «schema posturale» (rifondato nella carne), «la vera memoria» – dice Merleau-Ponty – si ritroverebbe all'«intersezione» della «conservazione» e della «costruzione», «nell'istante in cui ritorna alla mente il ricordo dimenticato e conservato dall'oblio», perché «ricordo esplicito e oblio sono due modi della nostra relazione obliqua con un passato che non ci è presente se non per il vuoto determinato che lascia in noi» (LSN: 62 – 63). Se ciò permette di non trattare la memoria implicita come un inizio che non è mai esistito, allora vi è una “fungenza” realizzata dalla processualità vitale stessa sin dal non rimosso: la memoria implicita finisce per confermare che vi è una processualità maturativa vitale “operante”, “fungente” nella misura in cui trascina con sé emblematicamente l'imbriicazione originamente e originariamente non rimossa dell'organico con il comportamentale, naturale e storica, e con essa il *vécu* come “tema”. Una tale memoria ci dice che bisogna procedere non solo oltre l'oblio come dato positivo, presenza incondizionata, ma primieramente oltre la riduzione dell'organismo stesso alla fisiologia pura e all'apprendimento puro, nonché all'ordine puntuale e localizzabile.

A questo punto, anche un possibile concetto di “fantasma originario” risulta superabile. Contro l'interpretazione della carne come nozione in cui ritrovare un «fantasma delle origini», dunque «l'origine di ogni fantasma» (Saint Aubert 2013: 339-340),²⁰ Merleau-Ponty pensa all'«apertura al mondo» del corpo percipiente (percettiva, espressiva, desiderante) abitato sì dai rapporti originari con il corpo materno, ma in chiave strutturale («archeologia» e «topologia» materne), non di «“fusione”» e «“chiusura”».²¹ In sostanza, con la filosofia merleau-pontiana

²⁰ È l'interpretazione che Pontalis (1971) ha dato della nozione di carne di Merleau-Ponty.

²¹ Di fusione e chiusura parla Sichère (1982), qui citato e criticato da Saint Aubert (2013: 340-341).

siamo spinti a «ritrovare nell'immanenza della carne una trascendenza nascosta, nella sua circolarità uno scarto e un'apertura» (Saint Aubert 2013: 341). L'inconscio come sapere non riconosciuto, non formulato, che trascina con sé finanche il non rimosso a livello della memoria implicita, è saldato nella comunione vitale (fisiologica e psicologica, percettiva e "praxica") in cui vive il feto con il corpo della madre attraverso le "funzioni di contenimento", nonché nella comunione originalmente e originariamente "sociale" (con la madre e l'altro o gli altri feti).²² Ci limitiamo ad evidenziare che Merleau-Ponty spinge a pensare – congiuntamente all'interpretazione di Freud – al rovesciamento o chiasma tra il «per-Sé per-Altri», a vantaggio del «co-funzionamento», funzionamento di un «corpo unico» (VI: 229, 1° novembre 1959). Tuttavia, se i dati empirici spingono a restituire l'aderenza carnale al feto (il "Sé"), le transizioni reversibili merleau-pontiane sussistenti nel mondo postnatale (tra l'esperienza passiva e quella attiva, tra il "didentro" e il "difuori" e tra il lato individuale e quello universale) risultano essere tardive, non solo sul piano cronologico, ma ultimamente sul piano trascendentale: abbiamo originalmente e originariamente la transizione continuamente reversibile dell'esperienza del feto verso l'ambiente vitale, che si fa ambiente di comportamento, e verso l'altro (il co-gemello o la madre) e indirettamente verso tutte le relazioni che la madre intrattiene con il mondo. In effetti, anche e soprattutto a questo livello non esiste il problema dell'*alter ego*: nell'intercorporeità, feto-madre, nell'unico corpo prenatale che si sdoppia, più che in un "corpo unico" formato dopo lo sdoppiamento postnatale, non è propriamente il feto o i feti che sentono, né la sola madre che sente, nella misura in cui sono abitati da un sentire "anonimo" e "generale". S'impone l'entropatia (*Einfühlung*) sin dal mondo prenatale.

²² Sono aspetti che qui non possiamo sviluppare sul piano scientifico, tantomeno sul piano filosofico dell'endo-ontologia merleau-pontiana. Parlando di carne del feto e di carne dell'utero-mondo, abbiamo tentato di pensare i primi possibili sviluppi ontologici del prenatale attraverso Merleau-Ponty in un saggio di recente pubblicazione (cfr. Di Clemente: 2016).

Sul solco dell'insegnamento merleau-pontiano, nel prenatale l'entropatia verrebbe ricondotta esattamente alla co-nascita, e non ancora all'aspetto psicologico-affettivo; verrebbe ricondotta alle dinamiche interne alla comunione vitale comportamentale, foriera di una "intelligibilità allo stato nascente" e interna alla stessa processualità maturativa vitale di funzioni "antropologicamente" rilevanti (rilevanti come "fenomeno espressione"), da cui abbiamo visto emergere l'interazione sensomotoria materno-fetale. Naturalmente, essendo la processualità "fungente", "operante" a livello di transizioni d'essere, l'entropatia verrebbe radicata sempre nella reversibilità o metamorfosi nel tessuto unico o carnale del sentire, in cui vi è "sopravanzamento", "trasgressione intenzionale" tra il sentire dell'uno e dell'altro (cfr. ivi: 218, 219, due "Note di lavoro" di settembre 1959). Rinviata ad un tale terreno originale e originario, la reversibilità che passa nella comunione vitale stessa tra feto o feti e madre può costituire allora l'emergenza dell'entropatia. Quest'ultima può scoprirsi "radicalmente" come operazione "quase-corporea": è estesiologica prima ancora che psicologico-affettiva. Complessivamente, il feto è toccato, animato dall'utero-mondo per "analogia"²³, non diversamente da ciò che Merleau-Ponty dice delle cose: «esse sono ciò su cui si apre la Sinergia del mio corpo, sono fatte della stessa stoffa dello schema corporeo, io le abito a distanza ed esse mi abitano a distanza». Dobbiamo recuperare finanche il rapporto di *Einfühlung* con l'utero -mondo, con le cose. Riferendosi agli animali, alle piante, oltre che all'altro, egli dichiara al riguardo: «il mio interno è l'eco del loro» (N: 325; cfr. anche PF: 60). Evidentemen-

²³ Sul problema dell'analogia, Saint Aubert nota che ci troviamo di fronte, nell'ultimo Merleau-Ponty, al recupero della «vitalità immaginaria dell'analogicità, del "mondo onirico dell'analogia"», contro l'«uso sartriano dell'*analogon*», ovvero al recupero della sua «potenza metamorfica», persa nelle avventure dell'*analogia entis*. È una perdita di potenza che lo studioso ritrova soprattutto nei tentativi di affrontare le modalità umane della conoscenza di Dio senza che l'*empiètement* incida sull'«immutabile trascendenza di un Essere impassibile» (Saint Aubert 2013: 246)

te, è l'Essere di promiscuità da ritrovare nel prenatale, quell'Essere di transitivismo, sensibile e originariamente verticale, che contiene duplici rapporti, secondo il «duplice chiasma» indicato da Merleau-Ponty per il solo mondo postnatale: non c'è solo lo «scambio me altro», ma «anche scambio fra me e mondo, fra il corpo fenomenico e il corpo “oggettivo”, fra il percipiente e il percepito» (VI: 229, 1° novembre 1959).

In sostanza, se la questione ruota intorno al comportamento che sconnette «certe comodità del pensiero» (N: 232), allora è la vita stessa come processualità maturativa di un portatore determinato (produttrice, emblematicamente, della giunzione di anatomia e funzione, organo e comportamento, e dell'identità tra il mantenersi in vita e il funzionare) ad aprire “dimensioni inedite”, a vantaggio di una coscienza percettiva non regionale. Nell'iniziazione intraorganico-comportamentale bisogna ritrovare quel fondo fungente, figurale o gestaltista, in cui i vari aspetti del vegetativo, motorio, sensoriale, onirico, etc. dovrebbero essere riletti filosoficamente come un “fenomeno espressione” endogeno-ontologico: come l'intimità di un'espressione con le altre, iniziazione dell'essere percipiente ad un livello espressivo (“la relazione a”), sempre a vantaggio di una coscienza percettiva non più “regionale”. Riteniamo che il “fenomeno espressione” endogeno-ontologico abbia il feto come portatore determinato di una negatività ontologica, perché il feto ha quel «significato ontologico», cercato dal filosofo francese, che lo rende irriducibile al «fatto empirico» (VI: 267, maggio 1960) e che fa sì che l'incorporazione si manifesti in veste di carne, nell'apprensione indiretta della “carne del mondo”, di quell'utero-mondo da riqualificare come “senso in ciò che è esterno”. Incisivamente, volendo limitarci a riprendere i termini del discorso merleau-pontiano, il rapporto «non gerarchico» che *fa essere*, come *lasciar-essere*, al di qua del sì e del no, si ritrova nel prenatale, prima nel senso «laterale» o dell'«*Ineinander*» (N: 391) e poi, ultimamente, nel senso “figurale” o “gestaltista”.²⁴

²⁴ Sugli sviluppi dell'incorporeo o degli incorporei (l'“ombra”, la “profondità”),

Del resto, Merleau-Ponty non rinuncia a pensare nel *continuum* prenatale-postnatale, non positivo, l'“unità di senso”. Egli scrive:

Quando l'organismo dell'embrione si mette a percepire, non c'è creazione da parte del corpo in sé di un Per Sé, e non c'è discesa nel corpo di un'anima prestabilita, c'è che tutto a un tratto il vortice dell'embriogenesi si centra nella cavità interna che essa preparava – Un certo scarto fondamentale, una certa dissonanza costitutiva emerge (VI: 246-247, gennaio 1960).

In conclusione, nonostante le riserve sulla fase in cui si sviluppa la differenziazione tra il Sé, l'ambiente di comportamento e l'altro da Sé, il prenatale può mostrare agli occhi di Merleau-Ponty che il legame tra l'anima e il corpo non è quello tra due ordini, «ciascuno dei quali sarebbe autosufficiente», ma quello interno al “sensibile che si scava”: è il legame preso in un “campo”, in una “dimensione” correlabile al postnatale, in cui vi è il «legame del convesso e del concavo, della volta solida e della cavità che essa forma» (*ibid.*), arrivando fino alla formazione “figurale” o “gestaltista” dell'Essere. A questo livello di originalità e originarietà esperienziale, primaria, andrebbe ricollocata finanche una tale scaturigine “figurale”, “incorporea” dell'Essere, fondando così in chiave trascendentale per “analogia” (per trasferimento o generalizzazione) del Sé prenatale i possibili percorsi del *voyant-vu* postnatale. Al contempo, davanti al privilegio del “Sé” postnatale, dell'“aderenza carnale” postnatale, tutto ciò rimane solo un'anticipazione e non una “fondazione originaria” nell'interrogazione merleau-pontiana.

Referenze bibliografiche

BERGERET, J. *Les “souvenirs/non – souvenirs”*. Colloque du Vinatier. Lyon, 27 novembre, 2004.

come ultimi aspetti dell'Essere, a servizio di un «modello figurale» o «gestaltista» dell'essere, rimandiamo a Saint Aubert (2013: in part. 398-408).

BERGERET, J., HOUSER M. 2004. *Le Fœtus dans nostre Inconscient*. Paris: Dunod, 2004.

BURGESS, J., TAWIA, S.A. «When Did You First Begin to Feel It? – Locating The Beginning of Human Consciousness». *Bioethics*. Vol. 10. Oxford: Blackwell Publishers, 1996, pp. 1-26.

BUSNEL, M-C. “A sensorialidade do Feto e do Recém-Nascido”. In: Busnel, M.C. Yasaku, S., & Cunha, I. *Relação Mae-Feto. Visão atual das neurociências*. (L’edizione accoglie anche: *Humanização do Nascimento*). 2 ed. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2008, pp. 13-30.

CAMPBELL, J. «The body image and self-consciousness». In: Bermúdez J., Marcel A. & Eilan N. *The Body and the Self*. Cambridge (Mass.): MIT-Bradford Press, 1995, pp. 29-42.

CASTIELLO, U. *et al.* «Wired to Be Social: The Ontogeny of Human Interaction». *PLoS ONE*, 5-10 (2010): e13199.

COGHILL, G.E. *Anatomy and the Problem of Behaviour*. London: Macmillan, 1929.

DAMASIO, A.R. *E o cérebro criou o homem*. Trad. port. di L. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DE CASPER, A.J., FIFER, W.P. «Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers’ Voices». *Science*, 208, 1980, pp. 1.174-1.176.

DEPRAZ, N. *Transcendance et incarnation. Le statut de l’intersubjectivité comme altérité à soi chez Husserl*. Paris: Vrin, 1995.

_____. «Postface: La traduction de *Leib*, une *Crux phaenomenologica*». In: E. Husserl. *Sur l’intersubjectivité*. Tome I. Traduction, Introduction, Postface et Index par N. Depraz. 2^a ed. Paris: P.U.F., 2011, pp. 385-399.

DE VRIES, J.I.P., VISSER, G.H.A., PRECHTL, H.F.R. «The Emergence of Fetal Behavior». II. Quantitative Aspects. *Early Human Development*, 12, 1985, pp. 99-120.

DI CLEMENTE, F. «La carne del feto. Riflessioni sul prenatale attraverso Merleau-Ponty». *Sofia*, vol. 6, n. 1, Jan. – Jul., 2016, pp. 211-237.

GALLAGHER, S., ZAHAVI, D. *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Trad. it. di P. Pedrini. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2009.

GALLAGHER, S., MELTZOFF, A. «Le sens précoce de soi et d'autrui. Merleau-Ponty et les études développementales récentes». In: B. Andrieu (textes réunis par). *Philosophie du corps*. Paris: Vrin, 2010, pp. 83-127.

GALLESE, V. *I neuroni specchio e l'ipotesi dello sfruttamento neurale: dalla simulazione incarnata alla cognizione sociale*. Trad. it. di M. Salucci. Accesso in 18/07/2016. Il presente contributo è stato pubblicato nella versione originale in: J. Pineda (a cura di). *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring processes in Social Cognition*. Totowa NY: The Humana Press, 2009.

GESELL, A., AMATRUDA, C.S. *Embryologie du comportement*. Trad. fr. di P. Chauchard. Paris: P.U.F, 1953.

HERBINET, E., BUSNEL, M-C. (a cura di). *L'alba dei sensi. Opera collettiva sulle percezioni sensoriali fetali e neonatali*. Versione italiana curata da C. Bellieni. Trad. it. di S. Moretti. Siena: Cantagalli, 2001.

HUSSERL, E. *Esperienza e giudizio*. Ricerche sulla genealogia della logica redatte ed edite da L. Landgrebe. Trad. it. F. Costa, L. Samonà. Milano: Studi Bompiani, 1995.

_____. *Meditazioni cartesiane*. Nuova edizione it. a cura di F. Costa. Presentazione di R. Cristin. 3ª ed. riveduta. Milano: Studi Bompiani, 1997.

_____. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Libro terzo: *La fenomenologia e i fondamenti delle scienze*. Vol. 2. Nuova edizione it. a cura di V. Costa. Torino: Einaudi, 2002.

HUSSERL, E. E. *Sur l'intersubjectivité*. Tome I. Traduction, Introduction, Postface et Index par N. Depraz. 2^a ed. Paris: P.U.F., 2011.

IANNIRUBERTO, A., TAJANI, E. «Ultrasonographic Study of Fetal Movements». *Seminars in Perinatology*, 5, 1981, pp. 175 – 181.

JOSEPH, R. «The Brainstem, Midbrain, Diencephalon, and Cranial Nerves, and Cerebellum». In: Joseph R (ed.). *Neuropsychiatry, Neuropsychology, Clinical Neuroscience*. Baltimore (MD): William & Wilkins, 1996, pp. 354-392.

_____. «Fetal Brain Behavior and Cognitive Development». *Developmental Review*, 20, 2000, pp. 81-98.

KOUPERNICK, C., ARFOUILLOUX, J.C. «Neurobiologie et neurologie du développement». In: Gratiot-Alphandery, H., Zazzo R. (eds). *Traité de Psychologie de l'Enfant*. Vol. 2. Paris: P.U.F., 1970.

LAVAZZA, A. “Così i gemelli fanno amicizia già nel grembo”. Intervista a V.Gallese e C. Becchio. *Regina Mundi. La Rassegna stampa Cattolica per la Società, Attualità e Famiglia*, 2010. (Tratto da: *L'Avvenire* del 14/04/2010). Accesso in 6/06/2016.

LEDOUX, J.E. *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster, 1996.

_____. «Emotion Circuits in the Brain», *Annu. Rev. Neurosci.*, 23, 2000, pp. 155-184.

MANCIA, M. «Funzioni integrative del cervello e origine dello psichismo fetale: riflessioni teoriche e cliniche». In: G. B. La Sala *et al.* (a cura di). *La «normale» complessità del venire al mondo. Incontro tra scienze mediche e scienze umane*. Milano: Guerini Studio, 2006, pp. 207-220.

MANFREDI, P., IMBASCIATI, A. *Il feto ci ascolta...e impara. Genitorialità, transgenerazionalità e ricerca sperimentale*. Roma: Borla, 2012.

MELTZOFF, A. «Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy». In: D. Cicchetti, M. Beeghly (eds). *The Self in Transition: Infancy to Childhood*. Chicago: University of Chicago Press, 1990, pp.139-164.

MERLEAU-PONTY, M. *La prose du monde*. Texte établi et présenté par Claude Lefort. Paris: Gallimard, 1969 [PM].

_____. *M. Merleau-Ponty à la Sorbonne*, résumé de cours (1949 – 1952), Grenoble: Cynara, 1988 [RCS].

_____. *L'Occhio e lo Spirito*. Trad. it. di A. Sordini. Milano: SE, 1989 [OS].

_____. *Linguaggio, Storia, Natura*. Corsi al Collège de France, 1952 – 1961. Traduzione, presentazione e note a cura di M. Carbone. Milano: Studi Bompiani, 1995 [LSN].

_____. *La natura*. Lezioni al Collège de France 1956-1960. Testo stabilito e annotato da D. Séglaard. Ed. it. a cura di M. Carbone. Trad. it. di M. Mazzocut-Mis e F. Sossi. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996 [N].

_____. *Les relations avec autrui chez l'enfant*. Centre de Documentation Universitaire, 1951-1962. In: *Parcours 1935-1951*. Lagrasse: Verdier, 1997 [RAE].

_____. *Il visibile e l'invisibile*. Trad. it. riveduta da M. Carbone. 2^a ed. Milano: Studi Bompiani, 1999 [VI].

_____. *L'union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson*. Notes prises au cours de M. Merleau-Ponty à l'École Normale Supérieure (1947 – 48). Notes recueillies et rédigées par J. Deprun. 2^a ed. Paris: J. Vrin, 2002 [UAC].

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia della percezione*. Trad. it. di A. Bonomi. Milano: Studi Bompiani, 2003 [FP].

_____. *Segni*. A cura di A. Bonomi. Trad. it. di G. Alfieri. 2^a ed. Milano: il Saggiatore, 2003 [S].

_____. È possibile oggi la filosofia? Lezioni al Collège de France, 1958 – 1959 e 1960 – 1961. Edizione italiana e Introduzione a cura di M. Carbone. Prefazione di C. Lefort. Trad. it. di F. Paracchini e A. Pinotti. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003 [PF].

_____. *L'institution. La passivité*. Notes de cours au Collège de France (1954-1955). Textes établis par Dominique Darmaillacq, Claude Lefort et Stéphanie Ménasé. Préface de Claude Lefort. Paris: Belin, 2003 [IP].

_____. *La struttura del comportamento*. Trad. it. di G. Neri rivista da M. Ghilardi. Edizione a cura di M. Ghilardi e L. Taddio. Milano-Udine: Mimesis Edizioni, 2010 [SC].

_____. *Le monde sensible et le monde de l'expression*. Cours au Collège de France. Notes, 1953. Texte établi et annoté par Emmanuel de Saint Aubert et Stefan Kristensen. Avant-propos d'Emmanuel de Saint Aubert. Genève: MétisPresses, 2011 [MSME].

MILANI COMPARETTI, A. «Interpretazione funzionale dei movimenti fetali». *Età Evolutiva*, Convegno, n° 10, 1981, pp. 88-92.

MONTAGU, A. *Touching: The Human Significance of the Skin*. New York: Harper and Row, 1978.

PIONTELLI, A. «Sull'inizio del comportamento fetale umano». In: M. Mancia (a cura di). *Psicoanalisi e Neuroscienze*. Traduzione a cura di Mariella Schepisi. Milano: Springer, 2007, pp. 413-442.

PONTALIS, J. B. «Présence, entre les signes, absence». *L'Arc*, n°46, 1971, pp.56-66.

RIGHETTI, P. L. *Elementi di psicologia prenatale*. Roma: Edizioni Scientifiche Magi, 2003.

RUYER, R. «Les conceptions nouvelles de l'instinct». *Les Temps modernes*, n° 96, nov. 1953.

SAINT AUBERT, E.DE. “Avant-propos”. In: *Le monde sensible et le monde de l’expression*. Cours au Collège de France. Notes, 1953. Texte établi et annoté par Emmanuel de Saint Aubert et Stefan Kristensen. Avant-propos d’Emmanuel de Saint Aubert. Genève: MétisPresses, 2011, pp. 7-38.

_____. Être et chair I. *Du corps au désir: l’habilitation ontologique de la chair*. Paris: Vrin, 2013.

SCHAAL, B., HERTLING, E. “Nuovo-nato, nuovo naso? Olfatto e sviluppo precoce”. In: Herbinet E. e Busnel M-C. (a cura di). *L’alba dei sensi. Opera collettiva sulle ercezioni sensoriali fetali e neonatali*. Versione italiana curata da C. Bellieni. Trad. it. di S. Moretti. Siena: Cantagalli, 2001.

SCHILDER, P. *Immagine di sé e schema corporeo*. Trad. it. di R. Cremanete e M. Poli. Milano: Franco Angeli Editore, 1973.

SICHÈRE, B. *Merleau-Ponty ou le corps de la philosophie*. Paris: Grasset, 1982.

SIEGEL, S.J. *The Developing Mind: Toward A Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York: Guilford, 1999.

STERN, D. *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.

WALLON, H. *Les origines du caractère chez l’enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. 6^a éd. Paris: P.U.F., 1976.

ZOIA, S. et al. *Evidence of early development of action planning in the human foetus: a kinematic study*, “Exp. Brain Res.”, 2007, 176, pp. 217-226.

Data de registro: 18/03/2015

Data de aceite: 20/11/2015

Governmentalidade como ferramenta analítica: uma prática de pesquisa em educação especial

*Márcia Lise Lunardi-Lazzarin**

*Simoni Timm Hermes***

Resumo: Este artigo objetiva mostrar como a governamentalidade constitui-se como uma ferramenta analítica na prática de pesquisa em Educação Especial. Situamos a problemática na condução das condutas dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas inclusivas. A partir de documentos legais e materiais didáticos relativos a essa formação continuada, em nível nacional e regional e das incursões nos Estudos foucaultianos em Educação, desenvolvemos o AEE como uma tecnologia de governo docente, cuja estratégia de produção de uma subjetividade docente operacionaliza as táticas da docência no jogo de cada um e de todos, da docência como querer modificar-se e da docência como prática solidária. A partir dessa materialidade, a governamentalidade possibilita desenvolver um exercício de problematização numa proposta de análise das relações de poder.

Palavras-chave: Governamentalidade. Educação especial. Atendimento educacional especializado. Formação continuada de professores.

Governmentality as an analysis tool: a research practice in Special Education

Abstract: This paper aims at showing how governmentality works as an analysis tool in the research practice in Special Education. We have problematized the conduction of conducts of Specialized Educational Assistance (SEA) teachers in

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Professora Associada do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *E-mail:* lunazza@gmail.com

** Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da UFSM. *E-mail:* simoni.hermes@ufsm.br

inclusive schools. From official documents and didactic materials related to that kind of continuing education in national and regional spheres, and also relying on the Foucauldian Studies in Education, we have regarded SEA as a technology governing teachers; its strategy for the production of teacher subjectivity operates teaching tactics in a game that affects each and everyone, regarding teaching as both a desire to change and a supportive practice. From that materiality, governmentality enables the development of a problematizing exercise in an attempt to analyze power relations.

Keywords: Governmentality. Special education. Specialized educational assistance. Continuing teacher education.

Gubernamentalidad como una herramienta analítica: una práctica de investigación en Educación Especial

Resumen: En este artículo se pretende mostrar cómo la gubernamentalidad se estableció como una herramienta analítica en la práctica de la investigación en Educación Especial. Situamos el problema de la conducción de la conducta de los profesores de Educación Especialista de Servicio (ESA) en las escuelas inclusivas. A partir de los documentos legales y materiales relacionados con este tipo de formación continuada a nivel nacional y regional y de las incursiones en los Estudios Foucaultianos en Educación, desarrolló la ESA como una tecnología de gobierno de los maestros, la estrategia de producción de una subjetividad maestro operativas las tácticas de enseñanza el juego de todos y cada uno, de la enseñanza como queriendo ser modificados y la enseñanza como práctica conjunta. A partir de esta materialidad, la gubernamentalidad permite desarrollar un ejercicio de cuestionar una propuesta de análisis de las relaciones de poder.

Palabras clave: Gubernamentalidad. Educación especial, Educación especialista de servicio. Formación continuada de los maestros.

1. Prática de pesquisa em educação especial: intenções

A constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns/regulares/inclusivas – serviço este destinado à complementação ou à suplementação da formação dos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – e os investimentos na formação continuada de professores que, pelo AEE, atuam nas salas de recursos multifuncionais, contextualizam o desenvolvimento de uma pesquisa concluída em nível de pós-graduação na linha de pesquisa “Educação Especial”¹, com o objetivo de compreender como, através do AEE, conduzimos as condutas docentes para atuarem nessas salas de recursos multifuncionais. Dessa forma, especificamente no cruzamento da Educação Inclusiva com a Educação Especial nessa prática de pesquisa, utilizamos os documentos legais e didáticos referentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, bem como o Projeto Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul, para mapearmos as lógicas e as operações desse serviço da Educação Especial na contemporaneidade, analisarmos as relações entre o AEE e a Educação Inclusiva nas práticas neoliberais e problematizarmos o governo docente na escola inclusiva.

Considerando isso, este artigo objetiva mostrar como a governamentalidade, noção cunhada por Michel Foucault a partir dos Cursos *Em defesa da sociedade* (2005), *Segurança, território e população* (2008a) e *Nascimento da biopolítica* (2008b), constitui-se como uma ferramenta analítica nesta prática de pesquisa em Educação Especial. Partimos do entendimento de que não se trata de esgotar os sentidos da governamentalidade, mas de operar na zona cinza, lançando olhares e operando com essa ferramenta no exercício de problematização do AEE como uma tecnologia de governo docente, com estratégia e táticas

¹ Trata-se da dissertação de Mestrado em Educação *O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva*, da autoria de Simoni Timm Hermes, sob orientação da Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, concluída em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

específicas. Considerando que “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 2001, p. 15), zona cinza significa um trabalho de inspiração genealógica voltado às marcas e às lutas produzidas nos interstícios; da mesma maneira, ao movimento do pesquisador que recusa e problematiza constantemente uma identidade primeira, a supra-história, o lugar da verdade. Nesse sentido, tomamos a zona cinza para problematizar o lugar de verdade do AEE nas políticas públicas de Educação Especial, na formação continuada de professores e nas escolas inclusivas. A governamentalidade, “a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 258), passa a ser entendida como uma ferramenta potente para operar com essa zona cinza na prática de pesquisa em questão.

Essa ferramenta analítica, no entendimento da noção de caixa de ferramentas de Foucault, rompe com os usos de uma teorização como causa e efeito, porque tomamos a governamentalidade como uma ferramenta que deve operar, produzir efeitos na e com a materialidade de pesquisa. Como expressa Deleuze, na conversa com Foucault intitulada *Os intelectuais e o poder*, em 02 de março de 1972, “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas” (FOUCAULT, 2001, p. 71). Para tal empreendimento, num primeiro momento, descrevemos a materialidade da prática de pesquisa que possibilitou a produção do AEE como uma tecnologia de governo docente na contemporaneidade. Num segundo momento, tomamos o governo dos homens através da racionalidade política neoliberal, na versão norte-americana, em suas relações com a tecnologia de governo, a estratégia e as táticas dessa prática de pesquisa em Educação Especial. Entendemos, nesse sentido, a partir de Foucault, que as artes de governar, emergentes no século XVI, e a razão de Estado, racionalidade que se coloca como instrumento de inteligibilidade e de es-

tratégia nas práticas de governmentamento, especificamente, pela emergência de um Estado governamentalizado, oferecem condições de possibilidade à formação continuada de professores do AEE e à organização da docência às escolas inclusivas.

2. Prática de pesquisa em Educação Especial: materialidade

A Educação Inclusiva, com políticas e práticas voltadas à mobilidade dos sujeitos no tecido social, e a Educação Especial, interessada nos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, movimentaram-se, nas últimas décadas, na constituição do AEE. Embora a Educação Especial, ao longo dos anos, tenha-se envolvido com a oferta de serviço educacional especializado, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, do Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009 e do Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, esta oferta ocorre prioritariamente na escola inclusiva.

Nesse sentido, entendemos que a inclusão escolar constitui-se como um dispositivo biopolítico (LOPES; VEIGA-NETO, 2007) que, numa política de produção e promoção da vida, torna-se capaz de gerenciar o risco, desenvolvendo ações de prevenção e controle dos fenômenos acidentais da população, como os desvios em relação à norma do público-alvo da Educação Especial, e gerar segurança na escola inclusiva e na sociedade contemporânea. Dessa maneira, a Educação Especial efetiva-se como o campo de saber e poder, digamos epistêmico, que, junto a outros como a Medicina Social, a Psicologia e suas derivações, a Pedagogia, opera nos processos de normalização, ou seja, nesse jogo do mais normal e do mais anormal, dos seus gradientes, a partir de uma norma que não existe *a priori*, nem permanece fixa, mas condicionada e produzida nas relações sociais. Por essas operações, a Educação Especial “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma

certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (LUNARDI, 2003, p. 186). A Educação Especial, então, trabalha em prol da inclusão escolar, na medida em que oferece condições de possibilidade ao AEE, seja na formação continuada de professores, seja nas escolas inclusivas.

Nessas condições de possibilidade, situamos a materialidade da pesquisa referida anteriormente. Nesta, constituímos duas etapas para mapear a formação continuada de professores e para explorar documentos legais e materiais didáticos relativos à proposição dessa formação de professores em AEE em nível nacional e regional. Dessa forma, desenvolvemos uma prática de pesquisa voltada à “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial” e à “Instituição Federal de Ensino Superior – IFES”. Essas etapas, mesmo sendo caracterizadas e registradas em momentos distintos, integram-se naquilo que, na seção seguinte, produzimos como uma tecnologia de governo.

Nesse sentido, na etapa “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial”, realizamos uma pesquisa quadrimensional no Portal da Imprensa Nacional nos documentos publicados no Diário Oficial da União (DOU) de janeiro de 2007 a dezembro de 2011. Das 488 publicações relacionadas ao atendimento educacional especializado, 12 publicações, entre elas editais, planos plurianuais, programas de Governo, decretos, resoluções, portarias, foram tomadas para o entendimento da existência de uma Rede Nacional voltada à formação continuada de professores do AEE à escola inclusiva. Ainda, utilizamos a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2010. Esta Coleção contempla dez materiais didáticos denominados de “A escola comum inclusiva”, “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual”, “Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira”, “Abordagem bilíngüe na escolarização de pessoas com surdez”, “Surdocegueira e deficiência múltipla”, “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa”,

“Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial”, “Livro acessível e informática acessível”, “Transtornos globais do desenvolvimento” e “Altas habilidades/superdotação”. De maneira geral, esses materiais didáticos exploram o AEE na articulação entre a escola inclusiva e a Educação Especial, bem como os conhecimentos, os recursos, as técnicas, as atitudes a serem desenvolvidas pelo docente do AEE para atuar com a deficiência intelectual, a baixa visão e a cegueira, a surdez, a surdocegueira, a deficiência múltipla, a deficiência física, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação na escola inclusiva.

Na etapa, “Instituição Federal de Ensino Superior – IFES”, utilizamos o Projeto Institucional “Fundamentos para a implementação de uma política pública de formação continuada de professores na área da Educação Especial, na modalidade a distância, para ser implementado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP)” e os Projetos Pedagógicos das cinco edições do Curso de Aperfeiçoamento em AEE, ofertadas de 2007 a 2011 aos professores das redes municipal e estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Nessa etapa, tendo os registros de uma formação continuada de professores do AEE em nível regional, privilegiamos, como na Coleção da etapa anterior, as singularidades e as recorrências discursivas implicadas com lógica de conhecimentos, recursos, técnicas e atitudes do docente do AEE na escola inclusiva.

3. Governamentalidade como ferramenta analítica: tecnologia de governo, estratégia e táticas na formação continuada de professores

Na prática de pesquisa em questão, tomamos o AEE como uma tecnologia de governo docente, na medida em que deriva de um campo epistêmico, a Educação Especial, e trabalha dentro de um dispositivo de poder, a inclusão escolar. Nesse cruzamento da Educação

Especial com a Educação Inclusiva, nesse interstício, nessa zona cinza, tecnologia de governmentação corresponde aos “mecanismos através dos quais autoridades de vários tipos têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações de outros a fim de alcançar os objetivos que elas considerem desejáveis” (MILLER; ROSE, 1993, p. 82 *apud* TRAVERSINI, 2003, p. 41-42).

Na Política Nacional de Educação Especial, produzida em 1994, a Educação Especial complementava ou suplementava a escola regular, contudo, nos casos dos alunos com maior grau de comprometimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, esse serviço educacional substituíu o espaço-tempo comum/regular/inclusivo. O educador especial, com formação inicial ou com pós-graduação em Educação Especial, era eleito como o profissional da educação capaz de acompanhar esses sujeitos portadores de deficiência (física, sensorial ou intelectual), condutas típicas e altas habilidades, e propor, junto com outros especialistas, a inclusão ou não desses alunos nas salas regulares.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as legislações e as publicações do Ministério da Educação colocam o professor da sala regular como responsável pela formação desses alunos, bem como pelas redes a serem organizadas para acompanhar e intervir na vida desses sujeitos. A escola regular deve ser o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial, independente dos graus de comprometimento dos alunos que sempre terão à disposição o AEE. Assim, os professores, geralmente oriundos das salas regulares e não apenas a expertise da Educação Especial, são convidados a participar de formações continuadas que tratam da maioria dos desvios conhecidos e construídos na Modernidade, inclusive aqueles materializados na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial, a fim de colaborar com o sucesso da inclusão escolar. Através desses cursos, esses professores apreendem e são apreendidos por uma estratégia e por táticas. Estratégia e táticas estas que servem no trabalho nas chamadas salas de recursos multifuncionais e

que, ao mesmo tempo, inscrevem esse docente do AEE na racionalidade política neoliberal.

Antes de tramar as relações desta racionalidade política com a prática de pesquisa em Educação Especial, pontuamos os motivos que nos levam, diante de uma política de Estado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e os investimentos advindos da Política Nacional de Formação de Professores no nosso País, a proceder com o exercício de problematização acerca do neoliberalismo. Primeiramente, servimo-nos do entendimento de que o liberalismo, doutrina econômica do século XVIII, especialmente com as contribuições de Adam Smith, limita a ação do Estado, poderíamos usar a expressão horror ao Estado, para conseguir uma economia máxima, priorizando a propriedade privada e a garantia e a liberdade do uso do excedente da produção. Por sua vez, o neoliberalismo, emergente no século XX, pressupõe um Estado mínimo que trabalhe ao serviço da economia. Nesta, ao que nos interessa, as políticas de Estado não desaparecem, lembremos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), mas são gestadas pelo princípio de custo mínimo. O Estado passa a promover a economia, mercantilizando as relações, inclusive, as escolares. Então, num segundo momento, a ênfase do neoliberalismo nesta prática de pesquisa decorre do entendimento de sujeito econômico a partir de Foucault (2008a, 2008b) nessa racionalidade política. A mercantilização das relações implica que – para se tornar governamentalizável alvo e efeito do Estado, do mercado, o sujeito, seja o professor do AEE, seja o aluno da Educação Especial – precisa constituir-se dentro de uma economia, de uma lógica de consumo e concorrência. O Estado dessa racionalidade política neoliberal, dessa forma, minimiza seus custos porque, por fazer economia, produz sujeitos empresários de si, sujeitos solidários. Mais ainda, reduz este custo na educação, na medida em que investe na formação continuada de professores, neste caso, numa formação rápida e massiva.

Considerando esses motivos, o neoliberalismo, nas versões alemã e americana, refere-se aos modos de vida, às relações entre governantes e

governados. Na versão americana, a que serve à prática de pesquisa em questão, encontra-se a Teoria do Capital Humano, derivada dos estudos de Theodore Schultz, em meados de 1950 a 1960. Nesse sentido, para Foucault (2008b, p. 301), essa forma de liberalismo “é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados”. Trata-se, então, de, nesses estudos da Teoria do Capital Humano, tomar o investimento no capital humano como fonte de renda futura. Desse entendimento derivam as noções *homo oeconomicus* e empresário de si.

Na concepção clássica, o homem econômico era considerado um dos parceiros do processo de troca. No neoliberalismo, o *homo oeconomicus* torna-se um empresário de si mesmo. Conforme expressa Foucault:

considerar o sujeito como *homo oeconomicus* não implica uma assimilação antropológica de todo comportamento, qualquer que seja, a um comportamento econômico. Quer dizer, simplesmente, que a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo é essa. Isso quer dizer também que o indivíduo só vai se tornar governamentalizável, que só se vai poder agir sobre ele na medida em que, e somente na medida em que, ele é *homo oeconomicus*. Ou seja, a superfície de contato entre o indivíduo e o poder que se exerce sobre ele, por conseguinte o princípio de regulação do poder sobre o indivíduo, vai ser essa espécie de grade do *homo oeconomicus*. O *homo oeconomicus* é a interface do governo e do indivíduo. E isso não quer dizer de forma alguma que todo indivíduo, todo sujeito, é um homem econômico (FOUCAULT, 2008b, p. 346).

Com essa grade do *homo oeconomicus*, o empresário de si mesmo, sujeito de uma economia, passa a ser caracterizado como aquele que, por um lado, investe em capital, primordialmente humano, produz seu lucro, otimiza a relação de ganho e perda e, por outro lado, influencia-se por essa relação de seus pares. Esse empresário de si mesmo, como interface do governo e do indivíduo, tem seu comportamento racional capturado e mobilizado por um Estado, um mercado, presente em cada um e em

todos, sendo que “o *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008b, p. 201). Neste momento, notamos a importância do capital humano para essa racionalidade política.

O capital humano tem como característica primordial, conforme Schultz (1973, p. 53), a de que “é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”. Nesse sentido, a educação e a escolarização são tomadas como um investimento e seus resultados uma forma de capital. Com isso, entendemos que, na formação continuada do docente do AEE, existe uma estratégia de produção de uma subjetividade docente e, para tal, as táticas denominadas docência no jogo de cada um e de todos, docência como querer modificar-se e docência como prática solidária voltadas à racionalidade política neoliberal. Isso porque, parafraseando o exposto por Schultz (1973), o Curso de formação continuada em questão pode ser tomado como um investimento e seus resultados como uma forma de capital humano. Então, neste momento, interessa dissertar sobre essa tecnologia de governo docente na racionalidade política neoliberal, pois, na contemporaneidade, a formação de professores produz o tornar-se professor como um processo contínuo de empresariamento de si mesmo e dos outros, ao modo da empresa. Ainda, por esta lógica, competências, modos e técnicas são organizadas para produzir um modelo ideal de professor do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Através dos programas de formação inicial e continuada, fomentados pela política nacional de formação de professores no nosso País, especificamente, nos vinculados à Diretoria de Políticas de Educação Especial, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), materializamos a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial, o Projeto Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE. Com estes, desenvolvemos a estratégia

e as táticas do AEE como uma tecnologia de governmentação. Ao usar a noção de tecnologia de governmentação, situamos esse exercício de problematização na relação entre uma estratégia, entendida como a finalidade, e suas táticas, compreendidas como os meios (CASTRO, 2009), que produzem a condução da conduta do docente do AEE à escola inclusiva.

Nesse sentido, considerando as regulamentações sobre o cadastramento e a seleção de cursos de instituições públicas de ensino superior na Rede Nacional, esta se constitui como “o conjunto de instituições públicas de educação superior ofertante de cursos de formação continuada para professores das redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a, p. 20). De certa maneira, por meio dessa Rede Nacional, os cursos do AEE, seja na modalidade de aperfeiçoamento/extensão, seja na modalidade de especialização, recebem financiamento e podem ser implementados em âmbito nacional e regional. Assim, mesmo parte de uma unidade nacional, no caso desta prática de pesquisa, optamos em tratar também dos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE ofertado pela IFES, do Estado do Rio Grande do Sul, com prazos de integralização que variam, nas cinco edições, entre 120, 180, 190 e 225 horas, a fim de contextualizar a emergência e a operacionalidade dessa formação continuada de professores numa região do nosso País que se tornou, ao longo dos anos, uma referência na formação de educadores especiais nos cursos de graduação e especialização regulares ofertados na Universidade Federal de Santa Maria.

Com essa Rede Nacional, três pressupostos da Educação Inclusiva firmam a importância da formação continuada de professores e da própria criação de uma unidade nacional na produção de uma docência do AEE na escola inclusiva. A Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com:

§ o crescente ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino e o aumento do número de es-

colas com alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular, os professores manifestam a necessidade de formação acerca das necessidades educacionais especiais;

§ a organização tradicional da educação especial de forma paralela ao ensino regular, que evidencia a necessidade de aprofundar os conceitos e conhecimentos visando transformar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, efetivando as mudanças necessárias na escola;

§ a carência de formação de professores na área da educação especial que constitui uma barreira para o acesso, a permanência, aprendizagem, participação na escola (BRASIL, 2007, p. 4).

Por meio desses parágrafos do texto legal, evidenciamos os três pressupostos da Educação Inclusiva. No primeiro, *os professores manifestam a necessidade de formação acerca das necessidades especiais*, entendemos que o texto legal constitui o desejo docente pela formação continuada na Educação Especial como um imperativo no contexto da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns/ regulares. No segundo, a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior prevê que, para implementar ações inclusivas na escola regular, se torna necessário efetivar mudanças pedagógicas na organização da educação especial nessa escola. No último parágrafo, a *barreira para o acesso, a permanência, aprendizagem, participação na escola*, justifica a falta da formação docente para o AEE.

Esses três pressupostos da Educação Inclusiva, na prática de pesquisa em questão – junto às regulamentações da Rede Nacional e do Projeto Institucional –, inscrevem a formação continuada de professores do AEE na racionalidade política neoliberal, na medida em que, como estratégia, propõem a formação de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva. Dito de outra maneira, a produção de uma subjetividade docente, um modelo ideal de professor, para uma razão de Estado passa a ser a finalidade dessa formação de professores, dos seus saberes e das suas práticas, à escola inclusiva. Essa razão de Estado, por se colocar como instrumento de inteligibilidade e

de estratégia nas práticas de condução da conduta docente, possibilita engendrar, em âmbito nacional e regional, o imperativo de estar em atividade e desejar permanecer em atividade, próprio da racionalidade política neoliberal; a produção das redes, das práticas solidárias nessa racionalidade política. Essa estratégia, então, depende da operacionalização de certas táticas, como dissemos anteriormente, dos meios que se desenvolvem para determinada finalidade.

Na primeira tática, “Docência no jogo de cada um e de todos”, percebemos que a docência envolve processos de individualização e de totalização, de modo a contemplar ações pedagógicas voltadas ao sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e também, de forma mais generalista, ao público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a individualização diz respeito às ações pedagógicas desenvolvidas ao nível do próprio indivíduo como, por exemplo, a correção da posição da pelve de um indivíduo com deficiência física como forma de complementar esse desvio – a cifose torácica e a retroversão pélvica – ou a potencialização das “habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual” (DELPRETTO, 2010, p. 23) para suplementar a formação do aluno com altas habilidades/superdotação. Para tal, utilizam-se as verdades científicas, do campo médico, psicológico, pedagógico etc., para justificar essas ações de complementação ou suplementação pedagógicas.

Por sua vez, a totalização parte do entendimento de que “o professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (ROPOLI, 2010, p. 14). Assim, o docente do AEE deve ensinar a cada um e a todos, sendo este o público-alvo da Educação Especial. Enquanto cidadãos-ativos materializam um grupo capaz de gerir seus próprios riscos, internos e externos, a noção de público-alvo expressa a ideia de um grupo de risco, de alto risco que, portanto, ne-

cessita de condução (DEAN, 1999). Neste caso, incluem-se os alunos da Educação Especial que, pela formação continuada de professores do AEE, continuam tendo o diagnóstico, a identificação, a caracterização, a classificação e a hierarquização dos seus perfis como ponto de partida das ações pedagógicas desenvolvidas à gerência do risco e à gestão da segurança nas escolas inclusivas.

Nessas ações pedagógicas interessa não apenas a matrícula, o ingresso, mas a aprendizagem e a participação na escola inclusiva, nas redes de consumo e concorrência próprias da racionalidade política neoliberal. A Rede Nacional e os Cursos em questão preveem, então, conhecimentos, recursos, técnicas e atitudes na formação docente em prol do sujeito e do público-alvo da Educação Especial, em prol dos jogos de consumo e concorrência. O trabalho do professor de AEE passa a consistir “na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento” (GOMES, 2010, p. 9).

Na segunda tática, “Docência como querer modificar-se”, partimos do ensino e da aprendizagem do desejo de formação continuada pelos professores do AEE. Essa relação entre ensinar e aprender a modificar-se continuamente são elementos veiculados nos Cursos de Aperfeiçoamento em AEE e na Rede Nacional, respectivamente, conforme estratos abaixo:

O Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado propõe-se a formar professores com competência pedagógica e metodológica para realizar o atendimento educacional especializado para atuação nas salas de recursos multifuncionais, nas escolas da rede pública (IFES, 2007a, p. 17).

O professor da educação especial não é mais aquele que ensina os alunos com deficiência os conteúdos escolares, e, portanto, a sua formação deve ajudá-lo, agora, a saber, observar a realidade, identificar os problemas ali presentes e ser capaz de trabalhar construindo redes de parcerias, para, então, propor a solução adequada à superação das barreiras que impedem seu aluno de estar na escola e lá aprender, de forma autônoma, instigante e criativa (GIACOMINI, 2010, p. 41-42).

O primeiro estrato diz respeito ao ensino do desejo de modificar-se continuamente, já o segundo retrata a aprendizagem desse desejo. De uma maneira ou outra, ambos oferecem condições para os professores do AEE desenvolverem as competências pedagógicas, tomadas como o conjunto de habilidades mobilizadas para desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem, e as competências metodológicas, relativas aos recursos, às técnicas colocadas em operação para garantir a aprendizagem, importantes às ações pedagógicas nas escolas inclusivas. O querer modificar-se se torna, neste momento, uma forma de capital humano, de investimento no nível do próprio indivíduo, do próprio professor do AEE.

A prática de pesquisa em Educação Especial permite, então, materializar o professor da Educação Especial/ o professor do AEE como aquele que consome os conhecimentos, os recursos, as técnicas e as atitudes para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e, de certa forma, diferencia-se pela formação em AEE dos seus pares nos jogos de concorrência. O consumo e a concorrência fazem parte desse processo no qual cada docente do AEE deve garantir a participação e a aprendizagem do aluno na escola inclusiva, inclusive, dispondo de recursos e técnicas próprios. Tanto o pedagógico quanto o metodologicamente corretos são ensinados nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE e na Rede Nacional, devendo ser apreendidos e mobilizados pelos empresários de si no cotidiano escolar.

Na terceira tática, “Docência como prática solidária”, temos que a materialização de como relações de consumo e concorrência nos processos formativos e na própria atuação do docente do AEE nas escolas inclusivas podem produzir práticas solidárias. Nesse sentido,

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir

para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (ROPOLI, 2010, p. 10).

A presença de um regime de aprendizagem colaborativa na formação continuada de professores torna-se uma das condições para desenvolver práticas solidárias na escola inclusiva. Essas práticas solidárias, por sua vez, permitem integrar o AEE, entendido como um serviço de complementação ou suplementação da formação dos alunos da Educação Especial, às ações pedagógicas dessa escola. Nesse sentido, justificamos que a solidariedade, inicialmente uma virtude cristã, está implicada com a racionalidade política neoliberal, na medida em que, tomando a noção de Émile Durkheim na leitura de Castel (2009, p. 35), “pacto de solidariedade, pacto de trabalho, pacto de cidadania: pensar as condições da inclusão de todos para que possam comerciar juntos, como se dizia na época do Iluminismo, isto é, ‘fazer sociedade’”, a dependência entre os sujeitos também ocorre em relação à prática governamental. A escola inclusiva como uma unidade-empresa, além de promover o empresariamento de si e as relações de consumo e concorrência na docência, operacionaliza as práticas solidárias para efetivar o sucesso da inclusão escolar.

Dessa forma, através da Aprendizagem Colaborativa [em Rede] (ACR), derivada de uma proposta metodológica da Aprendizagem Baseada em Problemas e desenvolvida para um programa de formação continuada do AEE, na modalidade a distância, focaliza-se “a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz” (ROPOLI, 2010, p. 30) no processo de escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As redes sociais, as parcerias, as práticas solidárias entre docentes do AEE, docentes da sala regular, famílias, demais profissionais da educação, setores da comunidade, então, são elementos para consolidar essa aprendizagem, essa participação dos sujeitos da

Educação Especial na escola inclusiva, na sociedade contemporânea. Cada um desses elementos torna-se um parceiro importante à lógica da unidade-empresa, da escola inclusiva e, portanto, de suas relações de consumo e concorrência. Ao mesmo tempo, cada um desses parceiros demonstra competências e atribuições específicas, formas de empresariamento, formas de solidariedade, para operacionalizar a inclusão escolar.

Em relação ao docente da sala regular e ao docente do AEE, considerando o interesse desta prática de pesquisa na formação continuada de professores do AEE, um dos cadernos da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” expressa que:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p. 19).

Num primeiro momento, nesse estrato, temos a docência especializada, na medida em que ao docente da sala regular cabe o ensino das áreas do conhecimento e, ao docente do AEE, a complementação ou suplementação da formação do aluno com necessidade educacional especial para que ele possa participar da turma comum. Num segundo momento, esse docente do AEE deve partir do trabalho especializado e, em seguida, envolver os colegas e os demais profissionais da educação da escola, bem como ampliar as ações pedagógicas com a parceria de setores específicos do serviço público, da família e de setores da comunidade. Os objetivos, as finalidades da inclusão escolar servem, neste momento, às ações no nível individual e aquelas que devem comprometer e mobilizar todos no processo de inclusão.

A partir da estratégia de produção de uma subjetividade docente e das táticas “docência no jogo de cada um e de todos”, “docência como querer modificar-se” e “docência como prática solidária”, o AEE como tecnologia de governo produz efeitos na formação continuada de professores do AEE e nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola inclusiva. A racionalidade política neoliberal, que engendra o estar e o permanecer nos jogos de consumo e concorrência, perpassa essa escola e os espaços-tempos do AEE. Da mesma maneira, produz essas formas de docência, essas formas de empresariamento e essas formas de solidariedade. Essa prática de pesquisa interessada na condução da conduta docente, perspectiva adotada a partir da noção de governamentalidade, possibilita, então, o exercício de problematização de como a emergência de um Estado governamentalizado, Estado presente e proliferado por esta relação consigo e com os outros, e profundamente vinculado à racionalidade política neoliberal, produz a formação continuada de professores do AEE e a organização da docência às escolas inclusivas.

4. Prática de pesquisa em Educação Especial: possibilidades

A partir do desenvolvimento do AEE como uma tecnologia de governo docente, procuramos materializar, mesmo que de forma sintética, as operações da governamentalidade na pesquisa exposta neste artigo. Nesse sentido, indicamos a produção de uma subjetividade docente como estratégia (finalidade) dessa condução de condutas dos professores do AEE. A docência no jogo de cada um e de todos, a docência como querer modificar-se e a docência como prática solidária foram tratadas no sentido de táticas (meios) dessa tecnologia de governo, situando-a no contexto das artes de governar, em desenvolvimento desde o século XVI, especificamente da racionalidade política de um Estado governamentalizado. Com isso, a governamentalidade, integrante da analítica de poder da produção foucaultiana, constituiu-se como uma ferramenta analítica operante na formação de professores e nas ações pedagógicas escolares.

Desse modo, o interesse na governamentalidade não derivou da teoria que seria aplicada à prática de pesquisa. Pelo contrário, retirada da caixa de ferramentas de Foucault, a governamentalidade foi colocada em operação para fazer funcionar o que temos no terreno da escolarização brasileira, de modo a problematizar o lugar de verdade do AEE nas políticas públicas de Educação Especial, na formação continuada de professores e nas escolas inclusivas. A governamentalidade, como ferramenta analítica, teve importância na prática de pesquisa desenvolvida neste artigo na medida em que operou no exercício analítico empreendido, exercício este circunscrito na zona cinza, no interstício da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nessa operação da governamentalidade na zona cinza, evitamos tomar as políticas e as práticas da educação inclusiva, da formação de professores como boas ou ruins. Isso traria meramente o emprego de um juízo de valor, tática muito frágil diante dos efeitos dessas políticas e práticas na vida dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, dos professores do AEE. Dessa forma, tomamos essas políticas como um dispositivo biopolítico, a formação dos professores do AEE como uma tecnologia de governo e as escolas inclusivas como capazes de materializar a gerência do risco e a gestão da segurança em relação a cada aluno, ao público-alvo da Educação Especial. Efetivamos, portanto, um exercício de problematização, de inspiração genealógica, primordial na prática de pesquisa para, na zona cinza, tomar a governamentalidade como uma proposta de análise das relações de poder.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 07 dez. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 dez. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>. Acesso em: 29 out. 2011.

BRASIL. Edital nº 1, de 2 de março de 2009. Chamada Pública para Cadastro e Seleção de Cursos de Instituições Públicas de Educação Superior para a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 mar. 2009. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=20&data=04/03/2009>. Acesso em: 29 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jul./dez. 2008.

_____. Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=26/04/2007>. Acesso em: 29 out. 2011.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 2009. 611p.

CASTRO, Edgardo Manuel. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Muller Xavier. Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 480p.

DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima *et al.* *Altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 27p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 p. (Coleção tópicos)

_____. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572 p. (Coleção tópicos)

_____. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978 – 1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 474 p. (Coleção tópicos)

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. 295 p.

GIACOMINI, Lília *et al.* *Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 44p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GOMES, Adriana Leite Lima Verde *et al.* *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: Minis-

tério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 28p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR. *Fundamentos para a Implementação de uma política pública de formação continuada de professores na área da educação especial, na modalidade a distância, para serem implementados pelo MEC, através da SEESP*. Santa Maria, p. 05-28. 2007a.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, Out. 2007. Edição Especial.

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* *A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. 48p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Programa alfabetização solidária: o governo de todos e de cada um*. 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Data de registro: 21/10/2014

Data de aceite: 15/09/2015

Notas sobre Teoria e *Práxis*

*Elaine Conte**

Resumo: O trabalho busca discutir o poder de determinação que a teoria e a prática possuem na educação contemporânea, diante da necessidade inquestionável de atualizar a teoria e de reconhecer as imensas exigências para uma ação crítica frente às questões tecnológicas, salientando a necessidade do diálogo e do aprender na atualidade. Percebemos a larga influência da epistemologia da prática nas pesquisas atuais sobre formação de professores, bem como nas políticas oficiais, baseadas em conhecimentos científicos de racionalidade procedimental e no mundo da experiência pedagógica, cujo diagnóstico revela o seu empobrecimento e desqualificação no âmbito da vida social. Para além de uma relação entre teoria e prática, na qual uma determina o que deve ser utilmente aceitável da outra, apostamos como saídas as teorias para a expressão da ação livre, criativa e autônoma, reafirmando a necessidade de abertura à mudança como retomada da valorização da prática social.

Palavras-chave: Teoria. Prática. *Práxis* pedagógica.

Notes on theory and praxis

Abstract: The paper discusses the power determination that theory and practice have in contemporary education, given the unquestionable necessity to update the theory and recognize the huge demands for critical action on the technology issues, emphasizing the need for dialogue and learning in today. We realize the wide influence of epistemology practice in current research on teacher education, as well as in official policies, based on scientific knowledge of procedural rationality and on the world of pedagogical experience,

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE).
E-mail: elaineconte.poa@gmail.com

whose diagnosis reveals its impoverishment and disqualification in social life. In addition to a relation between theory and practice, in which a determines what should properly be acceptable in another, bet theories as outputs for the expression of free, creative and autonomous action, reaffirming the need for openness to change as resumption of valuing social practice.

Keywords: Theory. Practice. Pedagogical Práxis.

Notas acerca de la teoría y la práxis

Resumen: El trabajo discute el poder de determinación que la teoría y la práctica tienen en la educación contemporánea, dada la indudable necesidad de actualizar la teoría y reconocer las inmensas demandas de una acción crítica frente a los problemas tecnológicos, subrayando la necesidad de diálogo y de aprendizaje en la actualidad. Nos damos cuenta de la gran influencia de la epistemología de la práctica en la investigación actual sobre la formación del profesorado, así como las políticas oficiales basadas en el conocimiento científico de la racionalidad procedimental y en el mundo de la experiencia pedagógica, cuyo diagnóstico revela su empobrecimiento y la descalificación en la vida social. Además de una relación entre la teoría y la práctica, en la cual una determina lo que debe ser adecuadamente aceptable la otra, apostamos como salidas teorías del diálogo para la expresión de la acción libre, creativa y autónoma, lo que reafirma la necesidad de una apertura al cambio como la reanudación de la apreciación la práctica social.

Palabras clave: Teoría. Práctica. Praxis pedagógica.

1. Os limites da ação pedagógica

A preocupação inicial deste trabalho está no fato de que os limites das dicotomizações no mundo educacional causam a instrumentalização

da teoria¹ e a sua subserviência à prática,² provocando a carência na mediação tecnológica (enquanto prática interativa), a retomada do sempre igual, a mediocridade do ensino (associado ao fetichismo) e a banalização das culturas. Tal posição seria originada da separação artificial teoria – prática decorrente da epistemologia cartesiana. Há aqui a necessidade de direcionar o tema para uma heurística da ação pedagógica, que não se resolve simplesmente apelando para a instância da prática e abolindo a instância teórica, mas requer uma análise em favor do caráter interativo do processo formativo. Na verdade, a ação educativa é ou deveria ser marcada pela abertura ao diálogo e à mudança, pela descolonização dos saberes e reconstrução de novas propostas integradoras necessárias à ação crítica e emancipatória. O ensaio desenvolve a ampliação do diálogo teoria-prática na formação de professores sob o horizonte hermenêutico das discussões filosóficas de Adorno, Freire e Habermas, que fornecem largas contribuições para a educação na constituição das sociedades pluralistas em que vivemos. Mas como problematizar o papel da teoria e da prática na formação de professores? Como manter o exercício dialético

¹ Teoria significa o conhecimento especulativo considerado com independência de toda aplicação. Desde a ontologia de Parmênides estava ligada à contemplação do universo, deveria manter-se afastada de toda incerteza e mutabilidade. A etimologia da palavra remonta a *Theorós*, que era a pessoa enviada a consultar um oráculo, e posteriormente, o enviado pelas cidades gregas como observador dos jogos. A palavra foi sendo transformada em termos filosóficos e adquirindo o conceito de visão, e daí transformou-se no conceito latino de teoria. A herança negativa desse conceito trouxe a característica de aplicar seus métodos teóricos à vida social sem refletir sobre os interesses que guiam o conhecimento. Para Habermas (1982), as ciências humanas e sociais absorveram disso a ilusão da teoria pura e da ciência “objetiva”, separada dos interesses do mundo e até com certo desprezo por eles.

² A prática remonta a palavra grega *práxis* que pode ser traduzida habitualmente por fazer humano, atividade, realização de fins, execução de propósitos, obtenção de êxitos e resultados de acordo com uma realidade imediata. No mundo tecnológico atual o fazer se interconecta com a técnica que é validada por seu êxito, mas que carrega em seu sentido original a relação com a arte, com o desvelar e o desocultar. O problema está na fetichização da técnica que se une aos planos de uma teoria objetiva e de um desconhecimento dos interesses que a governam (ADORNO, 1995).

da ação educativa nos limites da razão técnica? Que racionalidade pode fazer frente ao tipo procedimental presente nos processos formativos de professores, se a prática e a teoria estabelecem uma relação hostil baseada na fixidez e uniformização? Nesse contexto, desmistificar a teoria e a prática na educação há de significar também o reconhecimento de diferentes abordagens teóricas que provocam a sensibilização para o conhecimento da vida concreta, uma vez que imperam as tecnologias eminentemente práticas, com forte conexão e socialização dos conhecimentos, que requerem a constante vitalidade autocrítica. Contra o enclausuramento da teoria em face à práxis e vice-versa, repensamos a dimensão tensional presente em toda a relação com a diversidade e alteridade própria do agir pedagógico, problematizando as noções de dialogicidade, criticidade, inacabamento relacional, instrumentalismo e verticalidade do ensino, que perpassam as compreensões teórico-práticas e político-pedagógicas.

O confronto entre os limites e impasses teóricos na prática cotidiana, desenvolvido pela educação brasileira, inspira novas reflexões para o rompimento das amarras dualistas, recriando a dialeticidade e a radicalidade das correlações na *práxis*³, vinculadas à inquietante abertura para a comunicação descentrada do mundo. Esse propósito pode ser alcançado, com o auxílio de Adorno, Freire⁴ e Habermas⁵, na medida em

³ Gramsci (1991) diz que Marx, o fundador da filosofia da práxis, teria não apenas rompido com o *antigo*, mas teria sido também um *intérprete moderno* de fenômenos sociais que trouxeram em si, os germes de sua própria transformação. Para Marx, a revolução seria realmente a verdadeira práxis, a prática social da humanidade (trabalho) incorporada de teoria. Consideramos que a práxis (ou prática) é contraditória porque contém em si, ao mesmo tempo, a autoatividade, a espontaneidade e a autoalienação.

⁴ Paulo Freire (1921 – 1997) considerava fundamental a abertura para a ação criadora e transformadora de suas próprias ideias, trazendo implicações nos estudos da comunicação humana mediatizada pelo mundo.

⁵ Os fios condutores nos trabalhos de Jürgen Habermas (1929) estão integrados e procuram elucidar a relação entre a teoria e a práxis vital, a partir, primeiramente, da crítica ao positivismo, em seguida, numa perspectiva político-cultural, quando desenvolve a crítica ao Estado e à sociedade, e na última fase, numa teoria da competência comunicativa, que caracteriza a teoria do agir comunicativo.

que a formação educativa passa a ser associada à problematização da ação humana no mundo. Aqui há uma presença conflituosa de opostos, sem dúvida, mas que se encontram e se complementam, pois o que está em jogo é uma luta por reconhecimento mútuo de interdependência entre teoria e prática, que só pode ser apreendida nos processos de reflexão contínua sobre o tema.

Na sociedade moderna, o apelo à aplicação imediata da teoria sufoca o potencial crítico do pensamento e submete a própria teoria à impaciência da prática. Para Adorno (1992), reconhecer nas teorias os horizontes necessários que nos ajudem a pensar o concreto não significa uma adesão imediata e dogmática a qualquer uma delas. Apesar de seu caráter prático, o pensamento dialético é aquele que recusa, intransigente, qualquer forma de reificação, inclusive de si mesmo. Adorno faz afirmações polêmicas quanto à relação teoria e prática quando defende não apenas a autonomia da teoria em relação à prática, como também o caráter prático da própria teoria. É nesse sentido que manifesta a ideia de que “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (ADORNO, 1992, p. 204), que se apresenta como um momento ativo e criador do sujeito em face da práxis vital alienada. Para o autor, teoria e prática não são de imediato as mesmas, nem absolutamente distintas. A prática é fonte da teoria, mas esta não pode ser arrancada do conjunto do processo social. Segundo Freire (1996), a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um fazer que também não se dicotomiza da reflexão. Contudo, o autor reconhece que a práxis educativa não é um ato solitário, mas está diretamente ligada à relação com o outro. Nessa perspectiva, a própria teoria adquire força de ação transformadora, recebendo um novo significado integralmente relacionado à prática, sendo, portanto, necessário o reconhecimento da prática para além das justificações heterogêneas e fragmentadas da vida. O desafio posto por Freire é o de elaborar um projeto formativo e educativo que auxilie na desdogmatização da prática e na desinstrumentalização da teoria. Já Habermas (1982) converte o conceito de razão prática em racionalidade comunicativa em seus estudos acerca da

teoria e *práxis*. O autor desenvolve uma teoria do conhecimento (a partir da insatisfação com o encaminhamento da Teoria Crítica), utilizando a linguagem como categoria de excelência da racionalidade, capaz de reconstruir a unidade perdida entre ação e reflexão, teoria e *práxis*. No que segue, recorreremos a uma ampliação das linguagens empregadas nesse dilema teoria-prática, para compreender as suas dimensões pedagógicas, éticas e políticas na educação.

2. Tendências teórico-práticas e político-pedagógicas

Em tempos de crise em todas as instâncias sociais no País, notadamente com a consolidação do desprezo em relação à vida e ao cultivo intelectual, nada mais imperativo do que continuar teorizando contra a prática ortodoxa, buscando a radicalidade e a profundidade teórica comprometida com a criticidade e não apenas com a prática meramente afirmativa. A ação humana é sensível e necessária para ler e interpretar o mundo, para desenvolver o aprendizado de conceitos que abrem espaços para a pergunta e a crítica como possibilidade de um pensamento de resistência. Pensando o mundo da vida a partir da possibilidade de unificação entre teoria e prática enquanto devir histórico, chegamos ao ponto de vista de Gramsci (1991), que partilha uma concepção de mundo revolucionária, questionadora dos perversos reducionismos da duplicidade. A tensão permanente entre teoria e prática como uma verdadeira prática revolucionária depende de uma ação dialética de abertura para com o outro, uma vez que o caráter impotente assumido pelo dialógico crítico e questionador tem como consequência a indigência da prática. Sua crítica dirige-se, sobretudo, à imposição dos critérios da racionalidade instrumental que torna as intervenções educativas homogêneas, impessoais, descontextualizadas e distantes do mundo vivido, sem pretensões transformadoras. Talvez a contingência de uma prática mediadora da relação de contradição e o exercício constante da crítica poderá qualificar as práticas pedagó-

gicas, uma vez que a educação passa a compreender as necessidades próprias dos diferentes mundos constituídos intersubjetivamente. A partir desse ponto, a formação pode cumprir funções político-sociais, auxiliando na superação das dificuldades concretas dos processos educativos e colaborando na formação humana.

Com base na tradição justificada em autores como Gramsci (1991) e Freire (1996), podemos dizer que a teoria e a prática são consideradas como uma unidade, onde a teoria nutre a prática social, representando a força transformadora. Por essa razão, a teoria é sempre histórica e nasce da prática, por isso compreender uma prática significa conhecer seus elementos teóricos. Na verdade, tudo é prática e está imerso em relações de poder, conhecimento e interesse, que se implicam mutuamente. As condições históricas dos sujeitos e dos contextos influenciam o desenvolvimento das práticas educativas, como observa Minasi (2008, p. 83), “a teoria, como reflexo da prática, precisa ser entendida como um conjunto de conceitos sistematicamente organizado que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construído e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo”. A relação entre o teórico e o prático está ligada à prática concreta, à ideia de transformação dos meios de produção, visando desenvolver uma teoria crítica da prática, como *práxis* libertadora, tendo em vista o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática. Como dizia Paulo Freire (1996), nada mais prático que uma boa teoria, por essência relacionada à prática, pois o mundo não é acessível independentemente dos sujeitos e dos processos de poder curriculares, profissionais e institucionais. Portanto, teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é reaprender o movimento do real para ajudar a transformá-la.

Nesse ponto da argumentação, apostamos no entendimento dialógico como possibilidade de coordenação da teoria e da prática na formação de professores, como um caminho para o processo de revisão das investigações na área, que exige de todos um aprendizado comunicativo

das múltiplas interpretações da práxis educativa⁶ (HABERMAS, 1987; FREIRE, 2001). Cabe ainda registrar que as argumentações têm uma espécie de função reparadora que ultrapassa o nível explicativo e descritivo das realidades práticas, pois nossas visões de mundo, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós em interação com os outros. A ação educativa está diretamente ligada à práxis, sendo essa, numa perspectiva freireana, entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nesse enfoque a teoria penetra na *práxis* vital e impregna a vida de uma formação orientada para a ação. Afinal de contas, de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças. Assim, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode virar um monólogo da formação teórica e a prática, ativismo.

Aqui a relação entre a teoria e a prática surge como uma questão central para poder refletir sobre as aporias entre educação e política. O velho dilema entre teoria e prática torna-se atualmente um dos principais eixos articuladores da formação de professores nos cursos de Pedagogia do Brasil (BRASIL, 2001). A articulação entre teoria e prática proposta na formação de professores pela legislação procura equacionar diversos aspectos, tanto aqueles relativos aos projetos pedagógicos quanto os curriculares e o problema dos estágios, mas acaba privilegiando a prática explicativa em detrimento da teoria. Nota-se que há uma dificuldade das políticas de formação de professores em aliar teoria e prática. Isso porque, com a aplicação indiscriminada das teorias das competências no campo da formação de professores não há uma transição da visão normativa para uma visão prática, mas sim a passagem para uma teoria explicativa. Tal procedimento apenas reforça o modelo do professor transmissor e

⁶ *A práxis* educativa transcende os limites dos conteúdos conceituais disciplinares e do silêncio intramuros, porque torna os sujeitos partícipes da aventura histórica do processo de construção do mundo e da humanização do ser humano, enfocando a realidade concreta, os dramas sociais e a ação necessária a sua transformação.

explicador, evidenciado com a imposição do *logos* teorizador, que tornou o corpo escravo da alma, as emoções da razão, a pluralidade da unidade, o diferente do homogêneo, a prática escrava da teoria, a arte separada da técnica.

Nesse sentido, a formação do professor não pode ficar refém de uma pretensa teoria ou da prática alienada, como refere Pimenta (2006, p. 43), “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática”. A educação pode tirar conclusões importantes deste contexto, necessitando um envolvimento tanto de caráter teórico quanto prático, dado que o reconhecimento dialógico promove igualmente a articulação entre estes elementos. Nesse sentido, Tardif (2010) concebe a prática como uma dimensão formativa do trabalho docente, propondo a compreensão da natureza dos *saberes utilizados* e o papel que desempenham na profissão, na qual evoluem e se transformam. A ideia é entender os saberes docentes como saberes próprios da profissão, impregnados de questionamentos e anseios, que englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isso é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, e saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 257). Essa abordagem permite a apreensão, interpretação e descrição dos processos de decisão tomados pelos professores diante de dilemas sobre os conhecimentos (inclusive os tecnológicos) e dificuldades que encontram em seu contexto de atuação. Para Tardif (2010, p. 256), “a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais”, pois eles são produzidos, incorporados e transformados em função dos limites inerentes à experiência da ação cotidiana dos professores. Nesse caso, os professores tornam-se produtores de conhecimentos próprios, a partir de esquemas conceituais abertos à interação comunicativa, do que dependem as atividades de ensino.

Nos últimos tempos, o debate sobre a formação de professores no Brasil vem sendo revigorado através de uma série de trabalhos, entre os quais citamos Macedo (2010) e Minasi (2008), que apostam na qualificação das práticas formativas por meio de processos coletivos e compartilhados, seja em comunidades de aprendizagem, em redes e espaços de comunicação, na prática de ensino, na formação do professor reflexivo, na compreensão do plano político e curricular como ponto principal da configuração socioeducativa, na formação como condição e possibilidade de aprendizagem e na pesquisa como articulação da teoria e prática. Nessas investigações, balizadas em experiências particulares, observa-se ainda a carência em encontrar, no discurso intersubjetivo, a possibilidade de realizar acordos sobre a viabilidade das práticas com os objetivos da formação, bem como a resolução das contradições que fragmentam a formação de professores. As percepções expressam as teorias enquanto modos de ler, interpretar a realidade e agir no mundo. Nesse aspecto, a abordagem da complexidade de Morin (2008, p. 335) expressa que “uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema”. Nessa perspectiva, a teoria realiza-se na atividade pensante do sujeito, na sua capacidade de intervenção e criação, estabelecendo uma relação entre método⁷ e teoria, ambos indispensáveis ao pensamento complexo. Segundo Morin, a teoria é um *meio-fim* inscrito em permanente recorrência, expressando-se no método como estratégia da complexidade e ação reorganizadora da teoria. Para Morin (2007, p. 80), “o desenvolvimento de um conhecimento objetivo no mundo deve avançar junto com um conhecimento subjetivo do outro”, pois a compreensão só pode ocorrer na processualidade da vida de

⁷ Há uma controvérsia a respeito do método no mundo acadêmico. Alguns professores, como Dermeval Saviani, acreditam que o método deve ocupar posição de destaque nos trabalhos acadêmicos, enquanto outros, como Moacir Gadotti, pensam que o método é o próprio processo de pesquisa exposto ao longo do texto, e que, portanto, não necessita receber uma ênfase excessiva. Acreditamos, com Hegel, que o conteúdo é que determina o método.

forma intersubjetiva. No presente, os preceitos de uma educação dialógica inspirada nas teorias de Adorno, Freire e Habermas servem de inspiração para melhor compreender a relação teoria-prática na formação do professor e promover uma articulação dialética dessas instâncias no reconhecimento social, sem abandonar a preocupação com os conteúdos. Esses pensadores não pretendem simplesmente afirmar o primado da dimensão prática em detrimento da teórica, mas, antes, colocar em discussão a oposição artificial entre os dois âmbitos inseparáveis da formação, incorporando também as tendências transformadoras, críticas e comunicativas próprias do agir humano.

3. A aversão à teoria constitui a fragilidade da *práxis*

A teoria na modernidade é prática, é ação, pois se ela não tiver este caráter de utilidade ou de transformação, não pode ser considerada afinada aos princípios da modernidade. Como alerta Adorno (1992), nessa percepção corremos o risco de mistificar a prática alienada, que se pretende superior e autossuficiente, atribuindo-lhe um caráter sagrado, pois num mundo administrado a reflexão é tornada secundária e o impulso à adaptação apressada faz uma transposição direta à *práxis*, anulando o papel mediador do sujeito. Desse modo, Adorno (1992) mostra o grande valor que possui a teoria, sobretudo a *práxis* crítica, transformadora, atividade livre, frente à *práxis* alienada, fragmentada e de um fazer utilitarista tradicional, com objetivos imediatos, sobre os quais não há questionamentos. A necessidade moderna de dar uma resposta imediata ao *que fazer* impede o pensamento crítico, o que demonstra a grande aversão pedagógica à teoria, ou seja, gera-se uma *despotenciação da prática* resultante de uma atividade impermeabilizada contra a teoria. Assim, a radical separação teoria e prática nos convida a perceber que é no ato de crítica reflexiva e resistência ao pensamento uniformizador, que lançamos o olhar para o diferente, o desviante, o outro que ainda não foi homogeneizado e capturado pelo esquema conceitual geral.

Adorno (1992) diverge da tese da unidade teoria-prática, a qual chama de dogma, porque acredita que a relação entre ambas é de contradição, de descontinuidade, vinculando-se a uma certa relação entre sujeito e objeto. A origem da crise da relação entre teoria e prática, para Adorno (1992), está no cerne da sociedade capitalista, que leva à coisificação do sujeito em face dos objetos (mercadorias culturais), à incapacidade das pessoas vivenciarem experiências enquanto atividades livres e autodirigidas. Na pura razão prática, teoria e prática são separadas numa realidade em que a teoria se torna impotente e a prática, arbitrária de uma homogeneidade padrão. Para Adorno (1992), a iniciativa no sentido de superar a padronização sem resistência, em vista da transformação social, poderá ocorrer por meio de uma *pedagogia democrática*, como um meio de formação e instrumento indispensável na luta pelo esclarecimento.

Ora, trazer o universo de contradições entre os discursos educacionais também auxilia na reapropriação da capacidade de autocrítica da formação pautada nos escritos dos pensadores da Teoria Crítica. A partir de uma herança que prezava a superioridade da teoria ou do saber conceitual sobre a prática é que se originou um modelo de formação defasado, excessivamente distanciado do real e que não repercutiu adequadamente no seio de sociedades complexas que vigem sob o princípio da prática. A busca pela efetiva aproximação entre as teorias e as práticas sociais deve estar presente durante a realização do que é educativo e basear-se na constatação de que na atual sociedade há um hiato muito grande entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações. Não há mais como se aquietar diante da dissimulação do processo formativo atual que, desde o início, compraz à semiformação (cultura danificada) como justificativa para a perpetuação do processo de industrialização da cultura, de submissão da teoria em relação à prática (ADORNO, 1992). O educador que faz sua autocrítica, ao se preocupar com a compreensão dos motivos que incentivam a distância entre as teorias e a práxis, trabalha com um pensamento de resistência para que o fosso entre vivências recheadas de intuições e afetos e as teorizações e modelos acadêmicos

não sejam tão grandes, apesar da sociedade administrada funcionar com rupturas e incentivar a permanência desta distância.

De acordo com Schön (2000, p. 15), “a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa”. Essa *virada prática* acaba por absolutizar o próprio fazer do professor, recaíndo no praticismo, uma teoria que rejeita o contexto de descoberta por esquecer que a ação já está informada por uma teoria. As condições de possibilidade do conhecimento não abolem “a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo” (MORAES, 2009, p. 590). Nesse sentido, Moraes adverte que as epistemologias da prática também recaem no discurso prescritivo, distante das necessidades dos contextos pedagógicos, como é exposto a seguir:

Tomando a educação como exemplo, com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma essa experiência em limite da inteligibilidade. Nas pesquisas e em eventos da área, são comuns uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente e as célebres *histórias ou relatos do cotidiano escolar*, narrativas subjetivas e/ou descritivas, quase sempre prescritivas, eivadas de *dever-ser* (MORAES, 2009, p. 590).

Em contrapartida, a compreensão sobre a fragilização da teoria pode ser entendida mais especificamente no momento em que ela deixa de fazer sentido e se torna alheia à prática. Bem diferente é a própria teoria se transformar em ação, como possibilidade de equacionamento dos problemas práticos, recebendo um novo significado integralmente relacionado à ação pelo fortalecimento da instância teórica do real. Sugerimos então repensar, no campo pedagógico, a ideia do reconhecimento dialógico e social, pois uma educação inspirada nos contornos discursivos e críticos do mundo da vida oferece ganhos no sentido propedêutico, ao preparar o terreno para evitar a ocorrência de anomalias na compreensão do processo formativo. Outra dimensão seria a atividade da pesquisa que

engloba o princípio integrador da teoria e da prática na educação capaz de estabelecer atitude dialógica com a realidade, alimentando processos emancipatórios na sociedade através do questionamento produtivo. A pesquisa na educação faz parte da noção de vida criativa e de autonomia, pois o estudante (universitário) leva para a vida o que cria por si mesmo. A relação dialética entre teoria e prática na ação pedagógica humaniza o ensinar e o aprender, desfazendo a postura reprodutiva.

Habermas (1982) afirma que todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, pois são campos indissociáveis, assim como trabalho, interação e poder. Desse modo, ele elabora a distinção entre três tipos de conhecimentos com base nos interesses humanos que comandam o processo científico. O *empírico-analítico*, que tem o interesse técnico de controle, domínio da natureza; o *histórico-hermenêutico*, que carrega o interesse prático-comunicativo relacionado à interação dialógica dos homens entre si, e o processo *dialético* da ação, que corresponde ao interesse crítico emancipador, libertador do humano. Sua argumentação defende ainda que o conhecimento se dá na e pela práxis, porque a reflexão teórica se encontra energeticamente apoiada na ação para transformar a realidade, trazendo também a realidade objetiva e suas relações conflitantes.

Radicalizando a análise, Habermas (1987) observa que a tendência à pedagogização da Pedagogia existe desde o século XVIII, o que transforma a educação em um sistema técnico e administrativo, regulamentado por um sistema legaliforme. Nesse entendimento, é necessário contrapor ao paradigma das ciências o corretivo da reflexão, que implica em manter vivo no discurso formativo o que havia sido pensado como mera teoria, a saber, o discurso, a comunicação, o entendimento desinibido e isento de coerção. Afinal de contas, uma ciência cuja *práxis* não mais se recorda da teoria, aliena o interesse que a levou a ser prática. A análise habermasiana revela a necessidade de entender o conhecimento como um jogo de interesses e interações estabelecidos no diálogo, tendo em vista que todo conhecimento é discursivo. No entanto, sabe-se que o processo

educacional se estabelece, inicialmente, em situação de desigualdade e adequação aos imperativos funcionais, causando a opacificação da comunicação. Esta disparidade provém do maior domínio do professor em relação ao consenso preestabelecido socialmente e dos modos pelos quais ele administra as práticas de linguagem. Assim, a definição do que vem a ser o conhecimento escolar é realizado pelo professor a partir de consensos, convicções arraigadas e fundamentadas na realidade objetiva, estabilizando a reflexividade do professor no seu fazer diário.

Retomando as perspectivas de Adorno (1992), Habermas (2009) e Freire (1996), avaliamos a possibilidade de pensar a prática e a teoria na formação de professores como elementos autorreflexivos e críticos, entendidos como espaços de problematização dos saberes que, identificados na integração com as práticas cotidianas, possibilitam novas aprendizagens no mundo. A partir do estudo de Habermas, é possível identificar a possibilidade de dialogicidade e complementaridade da relação entre teoria e prática na formação de professores, considerando que os contextos de aprendizagem circulam entre ação e discurso, oferecendo a possibilidade de problematizar as práticas cotidianas e ultrapassar perspectivas individualistas, relativistas e tecnicistas. Essa abordagem permite ainda ampliar uma validação e problematização dos saberes na ação e no discurso como forma de descentramento das individualidades e certificação do sucesso na ação conjunta no mundo. Para Habermas (2009), a prática tem a função de colocar em questão os saberes e os discursos, já a teoria tem o compromisso de desproblematizar a prática. Trata-se de um movimento circular entre teoria e prática, entendido como ação e discurso, em que a aprendizagem depende da articulação entre ambas. A proposta justificada numa racionalidade comunicativa permite pensar a prática tanto como motivação para a renovação dos saberes quanto como espaço de prova das soluções discursivamente alcançadas. A incapacidade prática deve ser discutida por meio da apresentação de razões, até o alcance de acordos, pois é no confronto com a prática, que encontramos a possibilidade de crítica, aceitação ou não das expectativas

discursivas, a partir da qual revisamos o saber tornado problemático (HABERMAS, 2009). De acordo com o autor, no discurso as pretensões conceituais são colocadas em questão à luz de razões, já na ação, à luz de decepções na experiência com o mundo. Assim, somos capazes de aprender algo mediante o relacionamento prático com uma realidade que nos resiste, facilitando o intercâmbio no agir por hipóteses para nos certificar reflexivamente acerca dos saberes.

A visão freireana (1996) de formação nos mostra que dos conceitos sempre se destaca a dupla mão, resgatando de um lado o sentido construtivo, solidário, investigativo e exorcizando de outro, o sentido autoritário dos métodos e das práticas educativas. Mas é validando os saberes no diálogo e na ação junto ao mundo, que poderemos oferecer novos horizontes à compreensão dos problemas concretos. Freire (2001) não só defende a inseparabilidade entre a dimensão teórica e prática da formação, mas adverte também que existe uma relação hierárquica entre elas, pois a competência da ação só adquire valor quando assume e expressa um determinado sentido ético-político. A posição de Paulo Freire torna-se muito oportuna neste limiar do século XXI, em que a dimensão formadora de conhecimentos tanto pode tornar-se um momento de liberdade ou de vazio, de criatividade ou de destruição. Tendo em vista que as práticas e as teorias não possuem o poder de correção de forma independente, a articulação dialógica de ambas tem um papel importante na crítica ao instituído e na problematização dos saberes como intersubjetividade reflexiva capaz de alcançar a transformação das posições. A educação é um fenômeno social, que contribui para a popularização da ciência e a difusão do conhecimento na sociedade. É um processo de aprendizagem que não acontece apenas na prática, mas circula pelas mudanças globais, pois o educador tem a tarefa de ensinar responsavelmente a ler o mundo, a ler as palavras deste mundo midiático, informando e dando o sentido humano e ético da própria formação.

Fiel à virada linguística, Habermas (2009) acredita que “na medida em que o saber se justifica por um processo de aprendizado que supera os

velhos erros mas não nos protege dos novos, cada estado de saber atual permanece relativo à melhor situação epistêmica possível”. Habermas nos autoriza a pensar que o saber problematizado tem maior chance de êxito na prática, tendo em vista que diferentes interpretações acerca do mesmo mundo são colocadas em xeque na troca argumentativa. E defende que “é apenas com a transição da ação para o discurso que os participantes adotam uma atitude reflexiva e, à luz de razões pró e contra apresentadas, disputam pela verdade tematizada de enunciados controversos” (HABERMAS, 2009, p. 49). Como já comentamos, a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento linguístico se torna manifesto o *mundo* enquanto forma de sensibilidade e comunicabilidade (GADAMER, 1999). Nesse sentido, a linguagem torna-se a base de toda e qualquer formação e construção do conhecimento, pois se reconhece que o ato formativo de construção do mundo se revela na dimensão do reconhecimento mútuo, que é inerente às ações intersubjetivamente válidas pelas quais estabelecemos relações com o mundo. A articulação entre teoria e prática na formação, constituiu-se em um quadro de complexidade e indeterminação orientado pela dinâmica das forças sociais e das relações de poder. Uma alternativa plausível para os desafios da educação seria sua própria inserção vital em relação aos tipos de racionalidade, às subjetividades e suas linguagens, na medida em que confere atualidade à formação.

4. Retomando questões

Nesse ponto da argumentação, podemos dizer que os teóricos utilizam-se dos pressupostos da conversação para lançar pontes e transpor distâncias, acreditando na possibilidade de produzir um saber intersubjetivo, relacionado com os conceitos e com as ações cotidianas, para melhorar as práticas formativas nos processos pedagógicos. Pensar uma formação educativa para além das categorias conceituais, sobretudo nas versões metodológicas, implica numa compreensão

do sentido que não parte semanticamente da abertura linguística ao mundo, mas pragmaticamente da busca de entendimento mútuo. A linguagem não tem morada fixa nem mesmo na escrita, porque nela há um sistema que compõe o mundo e nele interage com sua inegável força ideológica. Daí que a linguagem é uma forma de vida que se amplia e atua no diálogo enquanto *práxis* de compreender e fazer falar, superando as distâncias pela interação. Portanto, o intrínseco potencial estimulante da teoria e da prática podem ser tomados como *força formadora* (HABERMAS, 2009). O sentido da linguagem não se afasta da *práxis*, mas a incorpora no próprio campo de ressignificações humanas. A comunidade de diálogo não exclui nenhuma experiência de mundo, pois é o “*medium* universal da razão (e da desrazão) prática” (GADAMER, 2002, p. 297). O debate traz o nexos da teoria e da prática na formação pedagógica como elementos dialógicos ilimitados de nosso acesso ao mundo e de nosso aprender, oferecendo as condições de surgimento de uma racionalidade essencialmente criadora e aprendente, que se volta para um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir.

A denúncia da sociedade atual revela o mundo virtual em que vivemos construído do mundo real da prática. E quanto às possibilidades de transformação desse movimento, podemos dizer que enquanto o contexto educativo reforçar a permanência da prática utilitarista e autoritária, que afasta a autorreflexão e a crítica das tecnologias, não conseguiremos vivenciar tendências transformadoras. Como podemos perceber na ação pedagógica as fronteiras entre a teoria e a *práxis*, assim como os mundos real e virtual tornam-se indefinidos. A prática pedagógica na construção e no uso de mundos virtuais desenvolve a capacidade para a reflexão na ação de forma sensível, como forma de despertar a humanidade das pessoas, através de uma teoria da prática interpessoal competente. Trata-se aqui de uma concepção educacional que se pauta na busca da reconciliação teórico-prática da formação (entre aqueles conteúdos emancipatórios da formação e uma vida menos injusta) e colabora para

o estímulo da continuidade do conteúdo apreendido como processo de (auto)formação do sujeito marcado pela incerteza, singularidade e pelos conflitos de valores. Talvez se possa dizer que é necessário, por um lado, apostar em um momento de unidade entre teoria e prática, para que se possa realizar a história, mas, por outro lado, é preciso pensar essa mesma relação como separação necessária para que a contingência possa ser interlocutora da reflexão crítica, cuja mediação e confrontação decisiva acontece associada à dimensão da arte enquanto desvelamento, reconciliação e comunicação.

A atribuição de um papel virtualmente revolucionário e social à arte de educar supõe que ela possa resgatar elementos de uma forma de comunicação não corrompida pelo caráter fragmentado, uniformizador e utilitarista, mas como um agir praticado na argumentação interativa, do aprender de modo reconstrutivo, que liberta dos imperativos técnicos e interesses científicos. A virtualidade de uma cultura mais extensa e completa, que articula as dimensões teóricas e práticas da racionalidade pedagógica não pode ser vulgarizada por um conceito subordinado exclusivamente aos fins utilitários, o que resultaria numa formação mutiladora e estreita, tornando os sujeitos incapazes de considerar mais que um único aspecto da realidade com que estejam imediatamente em contato limitado. Na sociedade tecnológica e intensiva de conhecimento prático, capta-se o que é formalmente padronizável, não a semântica das ausências, das reticências, dos silêncios que exigem (re)interpretação. Tudo indica que o sujeito se reconhece no fluxo da contingência do existir natural e social, que só tem sentido na práxis cotidiana. Se todo conhecimento que busca dar conta da totalidade humana exige esforço e pesquisa, então podemos afirmar que quanto mais difícil é a atividade, mais aprendemos. Enfim, buscamos com essa iniciativa novas formas de pensar a prática educativa para criar um momento de ímpeto próprio, desenvolvendo conexões entre teoria, prática, formação e ação pedagógica, reafirmando a complexidade, incompletude e as múltiplas articulações da práxis educativa.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Anotações sobre teoria e prática. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Quatro textos clássicos*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: UFSCar, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09, 08 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 Jun. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. e apresentação de Maria Araújo Freire, São Paulo: UNESP Editora, 2001.

GADAMER, Hans-Geörg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. (Primeira publicação em 1968).

_____. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação* – ensaios filosóficos. 2. ed. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MINASI, L. F. *Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica*. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 585 – 607, Ago. 2009.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Data de registro: 11/08/2014

Data de aceite: 01/08/2015

Philosophical *eros*: a twofold desire in Plato's dialogues*

Guilherme Domingues da Motta**

Abstract: The appropriation of the term *eros* by Plato in the *Symposium* culminates in: Socrates'/Diotima's speech. However there is a more specific sense of *eros*, which could be called philosophical *eros*. On the one hand, philosophical *eros* is the immediate consequence of the development of the *dynamis* by which one is capable of recognizing both the existence and the value of the Forms. On the other hand, the development of this same *dynamis* promotes the desire to transmit this *dynamis* to those regarded as a fertile ground to it. Understanding this twofold dimension of philosophical *eros* will shed light both on Plato's conception of philosophy and on Socrates, character of Plato's dialogues, as lover of beautiful boys.

Keywords: Plato. *Eros*. *Dynamis*.

***Eros* filosófico: um desejo ambivalente nos diálogos de Platão**

Resumo: A apropriação do termo *eros* por Platão no *Banquete* culmina no discurso de Sócrates/Diotima. Há em Platão, entretanto, um sentido específico de *eros*, o qual pode ser chamado de *eros* filosófico. Este é, por um lado, a consequência do desenvolvimento da *dynamis* pela qual alguém é capaz de reconhecer a existência e o valor das Ideias. Por outro lado, o desenvolvimento dessa *dynamis* conduz ao desejo de transmiti-la àqueles que são vistos como “terreno fértil”. Entender a ambivalência do *eros* filosófico contribui tanto para esclarecer a concepção filosófica de Platão quanto para compreender Sócrates, personagem dos diálogos, como amante de belos rapazes.

* O texto é a versão final e modificada de um trabalho apresentado no X Symposium Platonicum, organizado pela International Plato Society, cujo tema foi o Banquete, de Platão, e que ocorreu em Pisa em 2013. A redação final foi feita em período de estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra com financiamento da CAPES.

** Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Janeiro. Professor da Universidade Católica de Petrópolis e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *E-mail*: gmotta427@gmail.com

Palavras-chave: Platão. *Eros Dynamis*.

Eros filosófico: un deseo ambivalente en los diálogos de Platón

Resumen: La apropiación de la palabra eros por Platón en el Banquete culmina en el discurso de Sócrates / Diotima. Hay en el texto de Platón, sin embargo, un sentido específico del eros, que puede ser llamado eros filosófico. Esto es, por una parte, la consecuencia del desarrollo de la *dýnamis* través de la cual se puede reconocer la existencia y el valor de las ideas. Por otra parte, el desarrollo de esta *dýnamis* conduce al deseo de transmitirla a aquellos que son vistos como “terreno fértil”. La comprensión de la ambivalencia del eros filosófico ayuda a clarificar no sólo la concepción filosófica de Platón, así como en qué sentido Sócrates es amante de los chicos hermosos.

Palabras clave: Platón. Eros. *Dýnamis*.

The right understanding of Plato’s conception of *eros* can be of great importance for clarifying how he sees some aspects of the psychology of a philosopher and also to have a clearer picture of Socrates’ character in his dialogues. Concerning the first point, I will try to show how the emergence of a specific form of *eros* is the consequence of a complete conversion of the philosopher’s soul, which also follows the acquisition of a certain *dynamis*. Concerning the second point, such understanding of *eros* will shed light on the philosopher’s behavior before people he sees as capable of being guided to the recognition of the existence and value of the highest objects of knowledge. I will begin by briefly alluding to Plato’s comprehensive conception of the human soul as tripartite and focusing on the element that is directly related to philosophical *eros*: the rational element.

In an important passage on the soul (*Republic*, 485d et seq.), Socrates states that if the desires (*epithymíai*) lean heavily towards an object, they become weaker for other objects, like in a diverted stream. As shown

by Charles Kahn (1996, p. 276),¹ a good understanding of that passage requires it to be read along with the statement that there are three types of desires (*epithymíai*) associated with each of the three elements of the soul (*Republic*, 580d). Kahn regards this last passage as a key for understanding the meaning of the claim that desires can be diverted towards different objects. According to the author, when considering both passages together, one could not conclude that for Plato the different kinds of desire direct themselves to any object whatsoever, nor could one conclude that desire comes from a single source and from there it is directed to different objects (KAHN, 1996, p. 278-279).

The text of the *Symposium*, still according to Kahn, supports this interpretation to the extent that *eros* is its main theme and the dialogue culminates in the presentation of a form of *eros* that is equivalent to the desire of the *logistikón* element of the soul. This desire, which he calls “rational desire”, has a specific object, namely, the good, as perceived by reason. Being so, the passage on the channeling of desires (*Republic*, 485d) would be better interpreted as referring only to the rational desire. Thus, desire could not be mistaken for a psychic energy originating from a common source that would be distributed to the various elements of the soul (KAHN, 1996, p. 279-280).

In another study Kahn (1987, p. 94) states that when Plato presented the Forms, in the *Symposium*, as being related to the Form of Beauty, he intended to indicate that the Forms are not only the object of knowledge, but also of desire. Following this view, the desire for the knowledge of the Forms, the highest kind of desire, would be a specific kind of the general rational desire for the good, which he calls “philosophical *eros*” (KAHN, 1996, p. 278).² He also argues that Plato sees the commitment to philosophy as something comparable to a religious conversion (KAHN, 1996, p.

¹ KAHN, 1987, p. 77-103.

² This is also in line with Bury’s conception of *eros* as philosophical impulse (BURY, 2010, p. xlvii).

273), and to illustrate the point he quotes passages from the *Symposium*, the *Phaedo* and the *Republic* where the philosopher is referred to as a lover whose passion (*eros*) for the ultimate object of knowledge makes his contact with it only describable in the language of sexual relations (KAHN, 1996, p. 275).

From here, one could proceed to argue that the practice of philosophy as depicted in the work of Plato is a very specific endeavor that cannot be taken to be the effect of a more or less unconscious desire for an unidentifiable good. Rather on the contrary, it implies a drive towards a specific kind of object which has to be recognized as existing and as being good.

If philosophical *eros* is understood as being as specific as Kahn depicts it, the question to be further pursued is that of the conditions of emergence of such philosophical *eros*, the clarification of which can be done with the aid of passages from the *Symposium*, the *Phaedrus* and the *Republic*.

First, I would like to propose that philosophical *eros*, as understood by Kahn, is specific not because its particular condition of emergence is a contact with an instance of the Beautiful, as a hasty reading of the *Symposium* as an isolated dialogue might suggest, but rather because it presupposes the capacity to see something that is an instance of a Form as an instance of that Form. Moreover, since philosophical *eros* is desire, it also implies the capacity to recognize the value of acquiring the knowledge of Forms, for one would not desire what one is not capable of recognizing as neither good nor valuable.

Now, if philosophical *eros* is directed at the knowledge of Forms, it must be accepted that it would be awakened by the consideration of any instance of a Form and not only by instances of the Form of Beauty³, even though the instances of the Form of Beauty must be somewhat eminent.

The *Phaedrus* seems to establish both these points when Socrates,

³ SANTAS, 1988, p. 34-39.

referring to the contemplation of the Forms in the soul's voyage through the region above the sky, states:

But beauty as I said before, shone in brilliance among those visions; and since we came to earth we have found it shining most clearly through the clearest of our senses; though wisdom is not seen by it, for wisdom would arouse terrible love, if such a clear image of it were granted as would come through sight, and the same is true of the other lovely realities; but beauty alone has this privilege and therefore it is most clearly seen and loveliest (PLATO, 2005, p. 485).

This passage alone would provide enough ground to sustain that philosophical *eros* is not awakened exclusively by beauty; but this point could be corroborated by an earlier passage of the same dialogue:

Few then are left which retain an adequate recollection of them; but these when they see here any likeness of the things of that other world, are stricken with amazement and can no longer control themselves, but they do not clearly perceive. Now in the earthly copies of justice and temperance and the others ideas which are precious to souls there is no light, but only a few, approaching the images through a darkling organs of sense, behold in them the nature of that which they imitate, and these few do this with difficulty. But that former time they saw beauty shining in brightness, when, with a blessed company – we following the train of Zeus, and others in that of some other god – they saw the blessed sight and vision and were initiated into that which is rightly called the most blessed of mysteries, which we celebrate in a state of perfection (...). (PLATO, 2005, p. 483-485).

Thus, an instance of beauty is not a necessary condition for triggering philosophical *eros*: it can also be aroused by instances of other Forms, provided that one is capable of grasping that they are instances of Forms.

It must be noted that in the *Symposium* (206c-209e), when Diotima introduces the distinction between one who is pregnant in body and one who is pregnant in soul, it is the beautiful, or the desire to procreate in the

beautiful, which in both cases awakens *eros*. In this passage, which precedes what is often called “the higher mysteries”, it is clear that even in the case of the lover who is pregnant in the soul, it is not the specific philosophical *eros* that is at play. This is so because in that case what he is pregnant with and can potentially produce is civic virtue, not epistemic knowledge.⁴

There are two distinct kinds of *eros* addressed in the two parts of Diotima’s speech. The first kind, dealt with in the lesser mysteries, is *eros* as a desire for immortality, which, as the priestess shows, can be fulfilled by generating in the beautiful by means of body or soul. This could be seen as a specific form of the general desire for the good, but does not include philosophy. The second, addressed only in the higher mysteries, is an even more specific kind which is the most original of them and the one that Plato wants most to elucidate, the philosophical *eros*.

Philosophical *eros* cannot be triggered in the first instance, i.e., in the case of the “lesser mysteries”, because the *dynamis* that leads to its appearance is absent both from the lover and from the beloved. If we compare the “learning process” implicit in the first part of Diotima’s speech, which is concerned with the relation between lover and beloved in view of civic virtue,⁵ with the one described in the “higher mysteries”, we can see that, in both cases, it is the beauty of a beautiful boy what triggers each process. However, in the first case the process is quite different from the second one. In the first, the one described in the lesser mysteries, it is implicit that a man, able to instruct a youngster in civic virtue, seeks a beautiful boy whom he takes to be fertile ground to his teachings.⁶ On the second case, that of the higher mysteries, we also have a kind of guidance, but one which enables the pupil to transform very soon his relation with the beautiful into a dialectical relation. The difference between the two processes may seem quite obvious, yet it makes

⁴ KAHN 1996, p. 272.

⁵ Cf. *Symposium*, 209a-209e.

⁶ Which is much in line with what Pausanias takes to be a relationship inspired by the celestial *eros*. Cf. *Symposium*, 180c-185c.

one wonder why there are two very different processes triggered by two contexts that appears to be identical, to extent that both implicitly involve the guidance of young men by a “pregnant” guide. But, in fact, there are major differences between the two contexts, and that leads further into the question of the conditions of emergence of philosophical *eros*.

The quoted passages from the *Phaedrus* aimed at supporting the thesis that philosophical *eros* could be triggered by the instances of any Form, and not only by an instance of the Form of Beauty. However, the mere encounter with instances of any Form is not sufficient for the awakening of philosophical *eros*; some other conditions must have been previously met. Such conditions are the existence of a specific nature and of a specific training, which together produce a special *dynamis*. Of course, what is decisive for allowing the “ladder of love” in the context of the higher mysteries is the presence of the philosophical *eros*, for it is the driving force of the dialectical search for a Form, which, in the case of the *Symposium*, is the Form of Beauty.

However, one must consider that even in the presence of the object capable of arousing it, i.e., an instance of a Form, unless it is perceived as an instance of a Form, philosophical *eros* is not awakened. Only a true philosopher or, at least, a promising apprentice, who has the appropriate nature and also enough philosophical training, can be erotically attracted to the higher objects of knowledge, the Forms. This is so because only in those cases is present the *dynamis*⁷ which enables to both grasp in the presence of some instances of Forms that they are instances of Forms and at the same time recognize the value of knowing them. And this *dynamis* is a condition to desire this kind of knowledge. Thus, it is the presence or the absence of such *dynamis* what explains the utter difference between the lovers’ disposition before beauty in the lesser and higher mysteries.⁸

⁷ The word *dynamis* is used here in the sense established by Socrates in the *Republic* (477c1-2): “Shall we say that faculties, powers, abilities [*dynameis*] are a class of entities by virtue of which we and all other things are able to do what we or they are able to do?”.

⁸ The best textual illustration of what I mean by that *dynamis* would be: *Republic*, 518c-d.

Since the lover in the latter case has already been guided and has already acquired the *dynamis* that makes him a philosopher, there is no other way of relating to the objects that can be subject to a philosophical treatment other than the philosophically erotic way.

All this is, of course, very elliptical in the *Symposium* itself, leaving to the *Republic* a major role in the clarification of the meaning of philosophical *eros*. If one accepts that in the *Republic* the path to true philosophy implies the existence of a very specific nature allied to a very specific education,⁹ one could begin to understand that the philosophical *eros*, as presented in the *Symposium* and further clarified in the *Phaedrus*, seems to be another way of presenting the *dynamis* necessary to philosophy in the *Republic*.

This *dynamis* which enables one to recognize the existence of a higher form of knowledge and its value has its seat in the rational element of the soul and being dependent both on nature and education allows for the formula: *physis + paideia = dynamis*.¹⁰ The acquisition of this *dynamis* is so closely related to philosophical *eros* because it implies the emergence of a desire for the kind of knowledge one is now capable of recognizing as existing and good.

It was the need to stress the strength and intensity which this desire must possess in order to be the driving force of such a difficult endeavor as philosophy that led Plato to use the word “*eros*” to refer to it, and that is also what justifies the employment of sexual language in relation to it, as stressed by Kahn (1996, p. 274-275).

But Plato uses still another vocabulary on the matter, that of initiation or, as also stressed by Kahn (1996, p. 273), that of a religious conversion. The acknowledgment of philosophy as a kind of conversion leads to a better understanding of the psychology of the philosopher and

⁹ See *Republic*, 487a and 492a.

¹⁰ This formula seems to be applicable not only to philosophy but to all kinds of *erga* performed in the city presented in the *Republic*.

of the Socrates depicted in Plato's dialogues. If the conversion to philosophy of one who truly has the appropriate nature and the right guidance involves the acquisition of a *dynamis* that implies, simultaneously and as an inescapable consequence, the emergence of a desire one must call "philosophical *eros*", then the radical character of this conversion must be considered when the interpreter approaches the figure of Socrates as a character of Plato's dialogues.

That leads to a second dimension of philosophical *eros* I would like to approach: the desire to generate in the beautiful, which is characteristic of *eros* as depicted by Diotima. This will entail the conclusion that philosophical *eros* is not only very specific, but also twofold.

In the "lesser mysteries", the one who is pregnant in soul is pregnant with discourses and teachings that can lead to civic virtue, and he senses an urgency to transmit it. In that context, the urgency to generate in the beautiful should be understood as the urgency to transmit ethical or political contents to a soul which is recognized as a fertile ground. The same understanding should be extended to philosophical *eros*: a man pregnant not only with ethical or political knowledge, but with "epistemic" knowledge is, likewise, erotically attracted¹¹ to young men he perceives as fertile ground to his teachings.

Socrates, the character of Plato's dialogues, could well be construed as a man who was once properly guided to the point of a radical conversion, when he acquired a *dynamis* that enabled him to recognize the existence and the value of the highest objects of knowledge. Such *dynamis* also produced simultaneously and inescapably an intense desire for these objects, as well as pregnancy and desire to transmit this same

¹¹ In the new subversive sense introduced by Diotima, which does not involve sex but only the genuine desire to promote virtue of soul. Note that not even in the "lesser mysteries" sex or sexual favours are mentioned as is insistently done by Pausanias in his speech. About Pausania's insistence on getting sexual favours from the *eromenos* in exchange for virtue, cf. *Symposium*, 182a 2-3; 182b1-3; 182c5-d1; 183d6-8; 184b5-6; 184c7-d3; 184c6-a5; 185a5-b5. Passages compiled by Alieva (2013, p. 154). On the fact that sexualized pederasty is not directly envisaged by Diotima's discourse (CORRIGAN, 2006, p. 145).

dynamis to the ones he recognized as potentially capable of acquiring it.

That is the reason why the *Symposium* indicates that he who has the appropriate nature and right guidance becomes a guide himself¹² when he acquires his own *dynamis* as a philosopher. This is the case both of Socrates, who was guided by Diotima and of the “guided” one in the “ladder of love”, who also becomes a guide.¹³

The specific and twofold form of *eros* that can be construed by the reader as “philosophical *eros*”, the most original among all the many ingenious appropriations Plato made of the term *eros* – in the *Symposium* or elsewhere –, could well allow a last remark about Socrates as a lover.

If philosophical *eros* is permanently operating in Socrates, much of his apparent absences of mind could be explained, as well as his erotic behavior towards beautiful young men. As far as he is concerned, one could say that philosophical *eros* is aroused in one of the two situations. The first situation would be whenever he comes to consider something that is an instance of a Form as an instance of that Form. That is the case whenever he engages in philosophical or dialectical quest, what seems to be an almost permanent state, due to the genuine nature of his “conversion”. The second kind situation is whenever he finds himself in presence of beauty of the soul, i.e., on the assumption that he is facing a philosophical nature ready to be guided.

An example of the twofold philosophical *eros* at play in Socrates could well be the passage of the *Charmides* where he, at least for a moment, is supposedly sexually attracted to Charmides.¹⁴ Many would consider such acts as a testament to the humanity of the man Socrates. But that would not do justice to the literary genius of Plato.

The alternative interpretation I propose is that Socrates’ “arousal” before Charmides’ physical beauty in the *Charmides* should be construed

¹² On the guide/guided character of (BLONDELL, 2006).

¹³ Cf. *Symposium*, 210 b-c.

¹⁴ *Charmides*, 155c-d.

either as an example of what happens when the philosopher grasps physical beauty as an instance of the Form of Beauty or as an example of Socrates' erotic disposition before someone he sees as having a beautiful soul.¹⁵

If this interpretation is correct, then it's not incoherent that Plato's Socrates may love beautiful boys and pursue them¹⁶ and at the same time decline Alcibiades sexual favors at the end of the *Symposium*. What he sees in Alcibiades or Charmides that makes him erotically attracted to them is not their physical beauty, but rather the prospect of having before him the beauty proper to a beautiful soul, which constitutes the fertile ground which he could use to "procreate in the beautiful", i.e., transmit his own *dynamis* for philosophy.

References

ALIEVA, O. Eros protrepōn: philosophy and seduction in the Symposium. *X SYMPOSIUM PLATONICUM – THE SYMPOSIUM, 2013, Pisa: Proceedings I, Pisa, p. 153-160, 2013.*

BLONDELL, R. Where is Socrates on the "Ladder of Love"? In: LESHER, J. H.; NAILS, D.; SHEFFIELD, F. C. (Eds.) *Plato's Symposium: Issues in Interpretation and Reception*. Cambridge, MA: Harvard UP, 2006. p. 147-178.

BURY, R. G. *The Symposium of Plato*. London: Nabu, 2010.

¹⁵ This thesis would need further support, but I think it becomes more plausible when one compares *Charmides* 155c-d and *Phaedrus* 250e-256e. Note that in the *Phaedrus*' passage Socrates describes the attitude of a non-initiated or corrupted man before physical beauty, contrasting it to that of an initiated one. The description of what happens with Socrates before Charmides' beauty could be, as the similarity of language indicates in the two passages, a brief illustration of what is more extensively depicted in the *Phaedrus* as the reaction of the initiated when he sees beauty; either in the body or in the soul.

¹⁶ Cf. *Symposium*, 213c-d; *Lysis*, 206a; *Meno*, 76b-c; *Gorgias*, 481d and 482^a-b; *Protagoras*, 309a.

CORRIGAN, K.; GLAZOV-CORRIGAN, E. *Plato's Dialectic at Play: Argument, Structure, and Myth in the Symposium*. Pennsylvania: University Park, 2006.

KAHN, C. *Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of a Literary Form*. Cambridge, MA: Cambridge UP, 1996.

_____. Plato's Theory of Desire. *The Review of Metaphysics*, n. 41, p. 77-103, 1987.

PLATO. *Platonis Opera*. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet. Oxford: Oxford UP, 1903. (col.: "Oxford Classical Texts")

_____. *Phaedrus*. With an English translation by Harold North Fowler. London: Harvard UP, 2005.

_____. *The Republic*. With an English translation by Paul Shorey. London: Harvard UP, 1994.

SANTAS, G. *Plato and Freud: Two Theories of Love*. New York and Basil: Blackwell, 1988.

Data de registro: 10/05/2015

Data de aceite: 10/10/2015

Sobre coautoria, produtivismo e performatividade: um exercício crítico-hermenêutico

*Murilo Mariano Vilaça**

*Alexandre Palma***

Resumo: Neste artigo, abordamos o tema da colaboração acadêmico-científica por meio de coautoria no contexto atual marcado pela pressão por publicação. A partir da problematização do texto de Lopes e Costa (2012), nosso objetivo é desenvolver uma análise hermenêutica e crítica do tema através da revisão da literatura especializada e de uma reflexão teórica, a fim de prover elementos para a compreensão de uma prática tida como complexa. Como conclusão, inferimos que a prática de coautoria, dada a sua importância e caracterização, demanda abordagens teórico-empíricas cuidadosas e sistemáticas, o que ainda não tem sido feito na área de educação.

Palavras-chave: Educação. Coautorias. Produtivismo. Performatividade.

On co-authorship, productivity, and performativity: a hermeneutic and critical exercise

Abstract: In this paper, we approach the issue of academic and scientific collaboration through co-authorship in the current context typified by the pressure to publish. From the problematization of the paper by Lopes and Costa (2012), our goal is to develop a critical-hermeneutic analysis of the subject by reviewing the literature and a theoretical reflection, in order to provide elements for understanding of a practice seen as complex. In conclusion, we infer that the practice of co-authorship, given its importance and characterization, demand an careful and systematic theoretical and empirical approaches, which has not been done in the education field.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz. *E-mail:* murilovilaca@fiocruz.br

** Doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* palma_alexandre@yahoo.com.br

Keywords: Education. Co-Authorship. Productivism. Performativity.

Acerca de coautoría, productivismo y performatividad: um exercício hermenêutico y crítico

Resumen: En este artículo se aborda la cuestión de la colaboración académica y científica a través de coautoría en el contexto actual marcado por la presión por publicar. Al cuestionar el artículo de Lopes texto y Costa (2012), nuestro objetivo es desarrollar un análisis hermenéutico y crítica del tema mediante la revisión de la literatura y de una reflexión teórica, con el fin de proporcionar elementos para la comprensión de una práctica considerada compleja. En conclusión, se deduce que la práctica de la coautoría, por su importancia e caracterización, requiere enfoques teóricos y análisis empíricos de manera cuidadosa y sistemática, que no se ha hecho en el área de la educación.

Palavras clave: Educação. Coautoría. Productivismo. Performatividade.

Introdução

Em texto publicado recentemente, Lopes e Costa (2012) abordam o tema das *colaborações acadêmico-científicas via coautoría*, o que parece ser uma novidade na área de educação,¹ haja vista esta não desenvolver estudos sistemáticos sobre o tema. A prática acadêmico-científica da coautoría tem sido um dos alvos de reflexão dos estudiosos da cientometria e bibliometria vigentes. Para alguns, ela estaria sendo instrumentalizada como uma estratégia produtivista, em razão de uma verdadeira *bolha inflacionária* formada em torno dela (CAMARGO JR.; COELI, 2012).

O resumo do texto de Lopes e Costa revela o objetivo e o meio para alcançá-lo: eles querem “conhecer como vem desenvolvendo-se a

¹ Na *SciELO*, utilizando as palavras-chave *coautoría*, *colaboração acadêmica* e *colaboração científica*, não encontramos texto especificamente sobre o tema proveniente da área de educação, à exceção do aqui abordado, embora haja diversos textos disponíveis procedentes de outras áreas.

produção em coautoria na área de educação” através do levantamento “sobre a produtividade de 126 pesquisadores, seniores e categoria 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2001 a 2010”, a fim de defender “a valorização dessa forma de expressão dos resultados da colaboração científica, principalmente em sua possibilidade de contribuir para a melhor formação de novos pesquisadores” (LOPES; COSTA, 2012, p. 751). A tese é que a coautoria é uma “forma de expressão dos resultados da colaboração científica que merece ser mais valorizada por nós, especialmente em virtude de sua possibilidade de contribuir para a melhor formação de nossos mestrandos e doutorandos” (LOPES; COSTA, 2012, p. 720).

Defender a importância da ‘desmonologização’ da pesquisa e divulgação acadêmico-científica – por meio de coautorias, bem como, mais especificamente, o incremento da rede de colaboração entre professores (orientadores) e estudantes (orientandos), ampliando e estreitando os laços de compromisso, ressaltando o seu caráter pedagógico e formativo – é pertinente. Em que pesem pertinentes ressalvas – quanto, por exemplo, à possibilidade de a coautoria servir como uma estratégia de introdução e adequação de pós-graduandos à cultura do *ready-to-write model* (modelo “pronto para escrever”) (ROLAND, 2007), mas, mormente, quanto às condições concretas para uma correta execução de coautorias, sobretudo com a função definida pelos autores – parece-nos razoável supor que dificilmente alguém apresentaria críticas radicais e absolutas ao valor da colaboração acadêmico-científica. Quer dizer, o valor, *per se*, desse tipo complexo de colaboração pode ser um ponto pacífico, mas o modo e com que finalidade, na prática, ela ocorre é caso de grande polêmica.

No artigo, é afirmado que “por intermédio da socialização dos textos e das múltiplas e imprevisíveis leituras que deles são feitas, outras equivalências podem vir a ser constituídas, ampliando as redes de colaboração e contribuindo para hegemonizar determinados discursos” (LOPES; COSTA, 2012, p. 726). Reconhecendo o valor do tema em discussão e motivados por essas palavras, visamos a dar publicidade a uma

das múltiplas leituras possíveis, estabelecendo outras equivalências entre teoria e prática, dados e conclusões, hipóteses e teses, ampliando a rede de reflexão sobre um tema tão importante quanto o analisado por eles e contribuindo, quiçá, para a construção de outras hegemonias discursivas.

Inobstante a relevância do tema abordado, para nós, o texto merece atenção crítica, haja vista possuir aspectos controvertidos que, no nosso entendimento, são defendidos mais com um teor assertivo do que argumentativo ou demonstrativo. Há, por parte dos autores, uma importante, e, talvez, proposital subvalorização de fatores citados e analisados na vasta e recente literatura especializada sobre os temas que eles abordam, a qual mostra, com profusão, a grande relevância de investigar o fenômeno da multiplicação das coautorias, na medida em que elas têm sido uma das estratégias produtivistas. A justa opção dos autores de pôr em relevo a observação de que “a coautoria não está sendo utilizada *obrigatoriamente* para ampliar a produção” (LOPES; COSTA, 2012, p. 722, grifo nosso), pode, como argumentamos adiante, subvalorizar os reais problemas em torno da *inflação das coautorias* (CAMARGO JR.; COELI, 2012). Outro ponto controverso é o apoio numérico/estatístico das afirmações e conclusões explicitadas no texto, especialmente quanto à suposta inexistência do produtivismo na área de educação. A seleção de artigos para forjar um efeito de consenso em torno da positividade da *ampliação das redes de colaboração científica*, a inexata demonstração e algumas retorquíveis associações de autores e ideias também merecem crítica.

Conquanto, o objetivo declarado seja o supracitado, parece-nos que os autores têm outras e, quiçá, maiores pretensões, as quais tomam relevante espaço do texto, servindo ora de apoio para aquele alvo declarado, ora assumindo maior destaque. A título de provocação da reflexão e do debate acadêmicos, consideraremos como a ‘outra mira’ – por sinal, sobremaneira mais polêmica – para a qual estaria voltado seu maior esforço argumentativo.

Nosso exercício crítico-hermenêutico visa a identificar os alvos dos autores e compreender o modo como são abordados, problematizando

algumas das suas afirmações, premissas e inferências. Por meio da seleção de pontos que nos parecem mais polêmicos, contra-arrazoaremos, fornecendo elementos para uma reflexão sobre o tema. Simultaneamente, revisamos a recente literatura especializada e desenvolvemos uma reflexão teórica, almejando à ampliação e melhor compreensão da complexa prática em tela.

Em conformidade com as conclusões de Glänzel e Schubert, partimos das premissas de que: (1) fatores políticos e econômicos atinentes à ideia de *big science* influenciam a lógica colaborativa, vez que a “colaboração científica é claramente estimulada (ou prejudicada) por interesses políticos nacionais, regionais ou globais” (GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004, p. 272); (2) a “colaboração em pesquisa e a coautoria em ciência são fenômenos multifacetados” (GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004, p. 273), assim, a maneira correta de compreendê-los e interpretá-los implica estudá-los “em cada nível de agregação em sua forma específica” (GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004, p. 273); e (3) embora haja efeitos positivos da colaboração científica, “os benefícios, contudo, não vem automaticamente” (GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004, p. 274), o que “reforça a necessidade de regular monitoramento quantitativo dos insumos e resultados, ou seja, de estudos bibliométricos” (GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004, p. 274).

Na seção abaixo, mapeamos e problematizando as afirmações dos autores. Visando à clareza, subdividimo-la em tópicos que, conquanto tenham nítidas ligações entre si, focalizam estratégias argumentativas ou traços discursivos específicos utilizados pelos autores, para que possamos apresentar nossas contra-argumentações de forma mais precisa possível.

Sobre dados, afirmações e inferências: por uma hermenêutica crítica

Os autores focalizam o tema do produtivismo desde o começo do artigo. Antes de abordar o tema da coautoria, eles se posicionam acerca da polêmica sobre a política acadêmico-científica e seus efeitos, retorquindo

uma vertente na educação composta por distintos pesquisadores, referenciais e argumentos (KUENZER; MORAES, 2005; SGUISSARDI, 2006; SOUSA; BIANCHETTI, 2007; TREIN; RODRIGUES, 2011; BIANCHETTI; ZUIN, 2012) que repercutem facetas de uma tendência global de crítica aos efeitos produtivistas da cientometria e bibliometria vigentes.

Lopes e Costa (2012) esposam a política acadêmico-científica praticada pelo que Trein e Rodrigues (2011) denominam de *sistema brasileiro de ciência e tecnologia*, afirmando que as mudanças na pós-graduação em educação no país, aparentemente tidas como positivas, ocorreram “em virtude do caráter indutor das orientações estabelecidas pela avaliação de programas nas comissões de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (LOPES; COSTA, 2012, p. 717). Cabe registrar, frente a essa aposta no sistema de avaliação, que esse *caráter indutor* tem sido alvo de múltiplas e mais ou menos severas críticas não só de pesquisadores da área de educação, mas também de tantas outras (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2009; ALCADIPANI, 2011).

Tendo em vista os traços destacados, desenvolvemos nossa proposta de interpretação e crítica, a partir de uma postura político-ideológica e, portanto, de uma compreensão crítica da realidade distintas às sustentadas pelos autores, sem, contudo, assumir a posição extrema de que ‘tudo está errado’ e/ou de que não é preciso avaliar a produção acadêmico-científica de alguma forma. Mas entendemos que a lógica existente, de um mundo científico baseado em indicadores de *performance* que pautam o desafio da *normalização* – termo bem sugestivo e apropriado, por sinal – ‘qualitativa’ (PRATHAP; LEYDESDORF, 2012), tem gerado variados problemas, pois suas regras podem contribuir para ensejar práticas nocivas à Academia e ciência no Brasil, à semelhança do que se vê internacionalmente (ROLAND, 2007; FANELLI, 2010), devendo, portanto, ser refletida criticamente.

Coautorias: colaboração científica e/ou estratégia de *conservatio vitae*?

Aparentemente, Lopes e Costa (2012) partem da premissa não argumentada de que o incremento quantitativo da produção bibliográfica é algo, em si, positivo. Para confirmá-la, eles citam artigos de algumas áreas, nos quais os autores apontam para o aumento das redes de colaboração como uma forma de incrementar a produtividade de pesquisadores e Programas de Pós-Graduação (PPGs) brasileiros. A passagem de uma afirmação a outra não é anunciada ou justificada, sugerindo o entendimento de que, *pari passu*, as coautorias são, em si, algo sempre positivo. Embora o objetivo dos autores seja mostrar o valor pedagógico e formativo das coautorias, há indícios, inclusive no próprio texto, que revelam algo distinto, isto é, que a coautoria tem sido utilizada de modos incorretos, como os apontados por Bartneck e Kokkelmans (2011) – autoria honorária, autocitação, coautoria compulsória entre pesquisadores de um mesmo instituto estimulada por seu diretor etc. – e/ou visando meramente ao aumento da produtividade e de índices de desempenho (como o Fator de Impacto e o Índice-H), o que, conforme Quimet, Bédard e Gélinau (2011), motiva estudos teórico-empíricos, sobretudo no campo da *citation-analysis*, que identificam o problema e desenvolvem meios de diminuir o peso da coautoria em tais índices.

Para ilustrar o que afirmamos e abordar alguns pontos que julgamos controversos, selecionamos alguns exemplos de duas áreas citadas (Administração e Ciências da Informação) pelos autores para afirmar a importância das coautorias, o que, esperamos, será capaz de dissolver qualquer tentativa de forjar um consenso. Um dos artigos que diz respeito à *área de Administração*, citado por Lopes e Costa (2012), é o de Melo, Crubellate e Rossoni (2010), sobre o qual é dito que “o aumento na cooperação científica foi gerador de um crescimento da produção em coautoria” (LOPES; COSTA, 2012, p. 718). Além de o aumento não fornecer, por si, nenhuma base para ajuizamentos sobre o valor da coautoria, os autores pressupõem “que a configuração da rede de coautorias, formada entre os professores vinculados aos programas pesquisados, pode oferecer indicativos das respostas à avaliação da Capes” (MELLO; CRUBELLATE;

ROSSONI, 2010, p. 437). Ou seja, para eles, o aumento das colaborações pode ser uma mera resposta *estratégica* ao tipo de avaliação realizado pela CAPES, havendo uma relação íntima entre dois elementos, quais sejam *redes de coautorias e respostas estratégicas*. Ainda segundo eles, *as determinações do contexto e a necessidade de alianças estratégicas que produzem valor estratégico e legitimidade* são

aspectos (que) devem ser considerados nas relações formadas entre professores vinculados aos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em administração por meio de co-autorias, porquanto tais relacionamentos são influenciados, direta ou indiretamente, por pressões ambientais. Tais pressões interferem no comportamento dos pesquisadores que fazem parte dos programas, em um nível, assim como nas escolhas estratégicas dos programas, em outro nível, motivadas pelo ambiente no qual estão imersos (MELLO; CRUBELLATE; ROSSONI, 2010, p. 439).

Resta claro, portanto, que a conclusão mais plausível, se se considerar apenas esse artigo, é que os atores da área de administração têm se associado prioritariamente para dar conta da pressão gerada pela *norma produtividade* (VILAÇA; PALMA, 2013) implementada pela CAPES, a qual, segundo Bianchetti e Zuin, pauta-se, grosso modo, pela publicação de *produtos* acadêmicos, expressando o espírito de um tempo “que impinge o recrudescimento da quantidade em detrimento da qualidade de tais produtos”, de modo que “o *publish or perish* parece ter atingido o paroxismo” (BIANCHETTI; ZUIN, 2012, p. 57).

Investigando a estruturação de cooperação entre PPGs de áreas da administração no Brasil por meio de coautorias, Rossoni e Guarido Filho verificam que elas apresentam uma estrutura do tipo *small worlds*, *ligações preferenciais*, *centro-periferia* e *centralidade*. Em suma, eles concluem que as redes de cooperação respeitam à lógica da estratificação da ciência, estabelecendo colaborações preferenciais através de critérios como citação, mérito científico, produtividade acadêmica, senioridade

no campo, transferência de prestígio e legitimidade, acesso a recursos ou hierarquias de orientação, de modo que “atores preferenciais tendem a se tornar ainda mais centrais, atuando também como direcionadores dos desenvolvimentos teóricos a serem difundidos. Isso implica probabilidade de produção desigual de conhecimento” (ROSSONI; GUARIDO FILHO, 2009, p. 371). Há, conforme eles, o que podemos chamar de um *círculo vicioso* entre a *centralidade dos PPGs*, a *quantidade de artigos publicados* e o *número de cooperações angariadas*. Ou seja, as coautorias têm uma direção predominante, que é pautada por parâmetros afetos à cientometria e bibliometria vigentes, bem como pela expectativa, sobretudo dos PPGs periféricos, de que tais associações podem contribuir para a ascensão prestigiosa.

No artigo de Serra, Fiates e Ferreira (2008), vê-se um trecho em que o caráter pragmático das coautorias é novamente evidenciado, à medida que um professor (LM) considera que:

o tempo de R&R (revisar e ressubmeter) médio em periódicos aumentou, enquanto a taxa de aceitação vem diminuindo. (...) Diante dessa constatação e da necessidade de publicação de uma média de dois artigos por ano, LM aconselha que se trabalhe em um número médio entre 5 e 8 artigos simultaneamente. *Pensando nessa quantidade de artigos* sugerida para trabalho simultâneo *visando garantir a produtividade anual do pesquisador*, o trabalho com *co-autores* passa a ser *condição essencial para o sucesso na elaboração e publicação de artigos* (FIATES; FERREIRA, 2008, p. 50; grifos nossos; trecho entre parênteses incluído).

Ainda sobre a área de Administração, ressaltamos que, para Freitas, não é de se estranhar que, no *regime da produção em série*:

o pesquisador seja estimulado a desenvolver algumas *estratégias de sobrevivência*. E aí podem se encontrar alguns *comportamentos predatórios*, tais como: os *conluíus espúrios para publicação*, as *alianças estratégicas* do tipo “eu faço, ponho o seu nome; você faz,

põe o meu nome”, roubar ou plagiar ideias de colegas e alunos, *obrigar orientandos a apontar coautorias indevidas ou nomear o orientador como primeiro autor indevidamente*, etc. Esta instrumentalização dos vínculos (GUTIERREZ, 2005) propaga-se e se torna tão mais perigosa quanto mais ela é *o exemplo que damos aos nossos orientandos ou alunos*, que sequer começaram uma carreira. *A mensagem é clara: vale a trapaça, a desfaçatez, a mediocridade, a convivência, a aceitação ou a publicação a qualquer preço* (FREITAS, 2011, p. 1161; grifos nossos).

Alcadipani, ressaltando que o sistema produtivista não se rompe abruptamente, especialmente “sem que nada seja feito por aqueles que o sustentam, ou seja, nós os pesquisadores” (ALCADIPANI, 2011, p. 1176), afirma que importa *perturbar*, “gerar pequenas ou grandes perturbações no sistema, gerar mal-estar, incômodo, desconforto, escancarando o lado opressor desta situação, recusando-nos a nos submeter a esta lógica e, se preciso, pagando o preço por isso” (ALCADIPANI, 2011, p. 1176), por exemplo, recusando

a colocar o nome em trabalhos que não escrevemos e para os quais não demos nenhuma contribuição. Que fique claro, de uma vez por todas, o que significa autoria acadêmica – precisamos parar de aceitar que nossos colegas explorem os alunos. Hoje a produção acadêmica brasileira em Administração é feita em larga medida por alunos. Os professores precisariam voltar a pesquisar e a escrever de fato (ALCADIPANI, 2011, p. 1177).

Quanto à *área de Ciência da Informação*, Miranda, Simeão e Mueller afirmam que a autoria – logo, a coautoria – é uma *instituição em crise*. Eles citam o estudo de Antonio Braz de Oliveira Silva sobre coautorias no PPG em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, cuja conclusão é que a produção conjunta entre professores e alunos se dá “por conta da avaliação ao qual é submetido e para concorrer ao financiamento de projetos de pesquisa, dentre outras coisas (SILVA,

2006, p. 187)” (MIRANDA, SIMEÃO e MUELLER, 2007, p. 39). Noutro texto, que também é citado por Lopes e Costa (2012), Vilan Filho, Souza e Mueller (2008) ressaltam que sequer o significado do termo *colaboração* é claro e unívoco, tendo características específicas, inclusive dada a área de conhecimento, e gerando efeitos diferentes, o que é tido como ignorado pelos estudiosos do fenômeno e pelas autoridades científicas. Consoante eles, *autorias múltiplas* podem indicar, por si, apenas que os autores concordaram em partilhar a responsabilidade pelo texto.

Em face do que apresentamos aqui, não resta dúvida de que não é possível falar em consenso intra-áreas ou interáreas acerca da positividade das coautorias. Além disso, fica patente a realidade da prática de coautoria como algo instrumental ou estratégico, o que, inadvertidamente, o próprio texto de Lopes e Costa (2012) revela. As referências e afirmações citadas são insuficientes para comprovar que a ampliação do número de coautorias represente avanço, mormente no sentido defendido por eles. Isto posto, não está claro por que eles apostam tão firmemente nos avanços que o aumento das redes de colaboração já representariam, assim como por que desconsideram peremptoriamente a mencionada má influência da avaliação perpetrada pela CAPES sobre o que defendem.

Ressaltamos que a citação das referências supra não tem o objetivo de produzir um falso consenso em torno de uma espécie de absoluta negatividade das coautorias. Em vez disso, buscamos ressaltar a ambiguidade que recobre esta prática complexa. Nesse sentido, na tentativa de compreender a sua inscrição na realidade acadêmico-científica atual, recorreremos à *hermenêutica genealógica da política moderna* desenvolvida por Esposito (2010), aplicando uma interpretação do *paradigma da imunização*.

Esposito utiliza esse paradigma para exprimir e entender um paradoxo dialético que caracteriza a constituição das sociedades modernas, o qual, na nossa interpretação, pode ser descrito utilizando uma analogia: na *communitas* (notadamente a sua versão antiga, que negava o indivíduo em nome do *cum munus*, ou seja, das relações gratuitas de doação

recíproca, o “ser” e o “ter” tudo em comum) é inoculada uma espécie de agente patogênico, a saber, o *indivíduo* (noção tipicamente moderna, que estabelece um paradoxo com a comunidade), com a finalidade de atuar como um *dispensatio* temporário ou definitivo das obrigações e responsabilidades comunitárias gravosas, dando lugar à emergência de uma nova *communitas*, em que há práticas e estratégias de imunização do indivíduo. Daí a dialética modal não excludente positivo-negativo, conservador-destrutor, comunidade-indivíduo.

Quer dizer, “a imunização implica uma substituição, ou uma contraposição, pelos modelos privatísticos ou individualistas de uma forma de organização de tipo comunitário” (ESPOSITO, 2010, p. 80), já que o paradigma da imunização é o “reverso lógico da *communitas* – imune é o “não ser” ou o “não ter” nada em comum” (ESPOSITO, 2010, p. 81). Um tipo de associação humana não comunitária, em que é traçada uma espécie de linha divisória em torno do indivíduo, é marcado pela lógica relacional contratual. Nesta, como algum tipo de relação impõe-se, haja vista vivermos em grupo, os indivíduos sacrificam parte da sua liberdade e individualidade como uma estratégia de imunização (auto-preservação) aos males da vida em comum. Assim, atenta ao problema da *conservatio vitae*, a imunização política nega a ordem comunitária na sua radicalidade, mas reafirma-a parcialmente, ou seja, naquilo que é útil ou necessária para preservar o indivíduo. Para Esposito, enquanto o paradigma comunitário apaga o indivíduo, o contrário não ocorre no paradigma da imunização. Voltada para a conservação do indivíduo, a imunização acaba produzindo algum efeito de conjunto, preservando, portanto, dada configuração comunitária. Aí o paradoxo e a dialeticidade que mencionamos, em que, para o filósofo, reside a vantagem da hermenêutica do paradigma imunitário para compreender a modernidade.

Analogamente ao paradoxo dialético *communitas-imunização-communitas* (numa nova conformação), haveria uma ambiguidade nos usos da coautoria. Um uso afirmaria a *communitas acadêmico-científica*, apostando nas colaborações obrigatórias e gratuitas frente ao fato do *cum*

munus (da partilha de funções, dons, capacidades inerentes à condição humana), havendo um preterimento ou, no limite, um apagamento dos interesses estritamente individuais. Dito de modo breve, nele, reconhece-se a radical relação de dependência entre os indivíduos na busca pelo bem comunitário.

Por outro lado, haveria um uso estratégico da coautoria, por meio do qual o indivíduo visa a conservar a vida (acadêmico-científica) ante as demandas contextuais, o que tem um efeito recíproco. Nesse sentido, o indivíduo não colaboraria gratuitamente, pela, por assim dizer, *natureza colaborativa do mundo acadêmico-científico*, mas recorreria à coautoria como um meio de imunizar-se das penalidades afetas às políticas coletivas da (im)produtividade, reafirmando-as. Ou seja, o fim da colaboração não é o comum, mas o particular; não é a comunidade acadêmico-científica, mas a autoconservação. Neste uso, há o reconhecimento do valor estratégico da cooperação, buscando o bem individual, ainda que isso possa produzir males comunitários. Enfim, entendemos que a coautoria, como uma ação imunizatória, responde às regras comunitárias, as quais agem coativamente, ação que repercute sobre estas direta e mediatamente, dada a articulação antinômica envolvida.

A título de observação, essa hermenêutica que propomos, consoante Espósito, não endossa uma descontinuidade absoluta entre instâncias e usos. Para nós, é artificial a separação radical entre entes particulares (indivíduos) e entes coletivos (comunidades), já que alguma forma de relação entre eles é imperativa, pois são elementos que formam um único incindível, ainda que sua configuração seja historicamente mutável. Pensamos o mesmo quanto à cisão absoluta entre os usos das coautorias e seus efeitos, a qual seria simplória, vez que traços distintos podem imiscuir-se, gerando práticas e efeitos híbridos. Quer dizer, um uso imunizatório da coautoria pode produzir efeitos comunitários benéficos. Ademais, como estão envolvidos juízos de valor sobre os quais, para nós, não há consenso prévio, claro e universal, certas distinções podem ser retorquidas, dependendo da perspectiva.

Produtivismo e más condutas envolvendo coautoria: o que os números (não) podem revelar?

Na introdução, Lopes e Costa afirmam que:

a tese de um produtivismo na área de educação não se justifica, caso consideremos os índices de produtividade bibliográfica dos programas de pós-graduação em educação – as instituições mais expressivas na produção do conhecimento educacional. Nos programas com conceitos de três a cinco, a média de produção docente por ano varia de 1 a 1,6 produto. Apenas nos programas nível seis, essa média atingiu o valor de dois por ano, no triênio 2007-2009 (LOPES; COSTA, 2012, p. 717-718).

Como uma das estratégias de persuasão mais eficazes no âmbito acadêmico-científico, o apoio de argumentos ou afirmações sobre números e percentuais costuma surtir um eficaz efeito retórico, ou seja, convencer o leitor de que aquilo que se diz é verdade. Talvez isso se justifique porque números tenham um caráter objetivo, real, imparcial, determinável e, para alguns, inquestionável. Ante a utilização de números e percentuais no texto em tela, resta claro que esta é uma estratégia argumentativa dos autores, o que é nosso alvo nesta seção.

Primeiramente, há números e percentuais citados que parecem conflitar com certas afirmações. Por exemplo, é informado que, entre 2001 e 2010, houve 1.615 produções envolvendo coautoria de orientador com orientando ou ex-orientando, o que representa 36% do total de coautorias no período. Os autores também afirmam que “a coautoria entre orientador e orientando ou ex-orientando parece estar aumentando com o passar do tempo. No período de 2006 a 2010, em relação ao período de 2001 a 2005, houve um incremento de 58,4% na produção gerada pela colaboração professor-aluno” (LOPES; COSTA, 2012, p. 723). Todavia, mais abaixo, eles concluem que “o não investimento, na mesma proporção (das coautorias *simples*), na coautoria com orientandos parece(m) indicar que *a área de educação não aposta* nessa forma de

colaboração científica como uma maneira efetiva de contribuir para o processo formativo dos alunos” (LOPES; COSTA, 2012, p. 725; grifo nosso; trecho entre parênteses incluído). Ora, se o recurso aos números tem valor inferencial, causa espécie que se conclua que a área de educação *não aposte* num tipo de coautoria com o volume de ocorrências e o aumento percentual de quase 60% citados. No máximo, os dados permitem afirmar que há *maior* investimento em coautoria *simples*, embora haja indícios de mudança desse quadro.

Ademais, se a discrepância acima permite especulações, uma delas seria que professores preferem se associar a professores para aumentar a *publicabilidade* dos seus textos (VILAÇA; PALMA, 2013). Tal estratégia se coadunaria com uma expectativa que resulta da vigência do que Godoi e Xavier (2012) denominam de *lógica anômala do argumento de autoridade sobre a autoridade do argumento*, bem como da observação do quadro real dos periódicos, qual seja, de poucos textos publicados por mestrandos e doutorandos, principalmente em periódicos A1, A2 e B1, o que pode levar os professores a pensar que estes tem uma predileção autoral. Até porque “grandes nomes” tendem a gerar mais acessos e citações (*citabilidade*), o que interessa aos periódicos, fechando outro tipo de círculo vicioso de mútuo interesse (pesquisador-periódico).

Apostar no envio de um texto com um coautor não professor e/ou não doutor traria consigo o risco da redução das chances de publicação, do poder competitivo do produto no mercado de publicações, o que, no contexto atual, é anti-estratégico, algo pragmaticamente desaconselhável. Embora estejamos falando de tendências e possibilidades, na dúvida, melhor não arriscar pagar o preço pela “improdutividade”.

Os números também são utilizados para sustentar outras afirmações que serão objeto de uma análise mais detida, haja vista eles poderem não revelar aquilo que os autores inferem. Por exemplo, para Lopes e Costa:

Entre os cinco pesquisadores com maiores índices de produção em coautoria, *apenas dois* estão entre os cinco pesquisadores com os

maiores índices de produtividade total do período, o que pode indicar que o aumento da produção em coautoria não é garantia do aumento da produção em geral. Dos cinco pesquisadores com maiores índices de produção, *apenas dois* têm índices de produtividade em coautoria em valores mais altos que dois artigos por ano. Nem sempre, quando há maior índice de coautoria, há maior índice de produtividade, o que nos leva a considerar que a coautoria não está sendo utilizada obrigatoriamente para ampliar a produção de maneira que atinja os mais altos índices da área (LOPES; COSTA, 2012, p. 722; grifo nosso).

De saída, considerando que um texto sempre possui um endereçamento ainda que potencial e que os autores do texto em questão estão posicionando-se num debate que envolve partes discordantes, cabe interrogar contra que autores estão dirigindo a sua argumentação, isto é, quem defende que coautorias são necessárias e meramente uma forma de aumentar a produtividade? Como não são apresentados exemplos de uma suposta corrente extremista, pode ser que a argumentação empreendida não se refira propriamente ao que a literatura crítica especializada tem apontado, a saber, que existem *tendências de aumento de coautorias* nos últimos anos, justamente a partir do momento em que as lógicas cientométrica e bibliométrica atuais passaram a vigor não só no Brasil (GRIEGER, 2005; CARNEIRO, CANGUSSÚ; FERNANDES, 2007; CAMARGO JR.; COELI, 2012), mas também internacionalmente (IOANNIDIS, 2008). Dentro e fora do Brasil, estudiosos do tema identificam fatores que subsidiam o entendimento de que há uma forte associação entre o aumento quantitativo de coautorias e as políticas científicas de avaliação/hierarquização/distribuição de recursos. Relevantes indícios apontariam para o fato de que coautorias seriam também formadas estrategicamente, isto é, com o intuito de aumentar a produtividade dos pesquisadores, tipo questionável de prática acadêmica (no limite, uma má conduta científica) que não está restrito ao plano nacional (KERBAUY, 2005; IOANNIDIS, 2008) e não pode ser desconsiderado. Conforme Grieger (2005, p. 243), “após o aumento do número de publicações, surgiu a inflação da autoria”, fenômenos que se retroalimentam.

Corroborando isso, John Ioannidis, uma referência no debate crítico acerca da cientometria em vigor e sobre seus efeitos em termos de *pressure to publish-or-perish* (pressão para publicar ou perecer) e *get-cited-or-perish* (ser citado ou perecer), afirma que, em um contexto competitivo, em que a promoção de indivíduos e a sobrevivência de equipes e instituições dependem de publicações e citações, “o número médio de autores por artigo é crescente” (IOANNIDIS, 2008, p. 1). Ele ressalta que, embora “isso possa refletir, em parte, o bem-vindo advento de mais esforços de pesquisa colaborativa. No entanto, provavelmente, vários coautores não satisfazem completamente os critérios de autoria” (IOANNIDIS, 2008, p. 1). As chamadas *autoria dadivosa* (*gift authorship*)² e *honorária* (*honorary authorship*)³ têm sido demonstradas repetidamente, pois a sua prática sistemática, ao lado de outras práticas antiéticas, acaba inflando os currículos dos pesquisadores, segundo Ioannidis (2008). Aliás, Lopes e Costa, aparentemente sem se darem conta, citam um caso de autoria honorária, a saber, do “coordenador de um grupo, responsável pela organização do quadro teórico-metodológico de uma linha de pesquisa e pela montagem de toda infraestrutura de um laboratório na área de ciências da natureza, (que) é coautor *obrigatório*, mas não o principal, dos artigos do laboratório em questão” (LOPES; COSTA, 2012, p. 718; grifo nosso; termo entre parênteses incluído). Para Ioannidis, “o maior perigo é que grupos de pesquisa inescrupulosos, que praticam a *gift authorship* extensivamente, tornem seus membros inescrupulosos mais competitivos do que cientistas que têm exigentes padrões de autoria” (IOANNIDIS, 2008, p. 6).

² Multifacetada, pode representar uma estratégia para aumentar as chances de publicação de um texto, nos casos em que coautores famosos são convidados; pode, também, visar à ampliação da *network* de um pesquisador, na medida em que uma ‘autoria de presente’ pode estreitar certos laços; à semelhança, tal ‘presente’ pode, a curto ou médio prazo, contribuir para o incremento curricular do autor dadivoso, já que tente a gerar retribuições.

³ Imposição, explícita ou não, de autoria que um pesquisador, dada a sua posição de prestígio acadêmico-científico, faz a outro pesquisador que está em posição inferior, podendo haver benefício mútuo.

Segundo Grieger, “com a disseminação da *gift authorship*, carreiras brilhantes com base em currículos consistentes poderiam ser construídas sem muito esforço” (GRIEGER, 2005, p. 244). Aduzindo um caso abordado por Esteves (2011), em que pesquisadores brasileiros acusados de publicar artigos com imagens adulteradas e resultados falsos são entrevistados, transcrevemos o revelador testemunho de uma coautora dos artigos: “Honestamente, eu não lia todos os trabalhos, mesmo porque eu não entendia muitos detalhes, são coisas muito específicas de química” (s/p.). Sublinhamos que agências nacionais, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), demonstram preocupação, proscrevendo práticas como a supracitada por Lopes e Costa (2012). No texto de Santos (2011), publicado no *site* da FAPESP, lê-se que

ações que, intencionalmente ou por negligência, contrariam esse pressuposto (*da autoria justificada*) contribuem para o estabelecimento de falsas reputações e para a distribuição cientificamente injustificada de oportunidades e recompensas (s/p.; trecho entre parênteses incluído).

Para o CNPq (2011, p. 2), ressalvado o fato de o texto focalizar autorias fraudulentas devido à prática de falsificação e plágio, “em um ambiente de competição para a obtenção de auxílios financeiros, isso pode significar o investimento em pessoas e projetos imerecidos, em detrimento daqueles que efetivamente são capazes de produzir avanços do conhecimento”.

Coautorias entre orientadores e orientandos podem ser forjadas, conforme Carneiro, Cangussú e Fernandes (2007), para ampliar as chances de publicação de textos que, em grande parte ou na sua totalidade, foram escritos por estes, até mesmo alterando a ordem de autoria, a saber, colocando aqueles como autor principal, já que possuem maior *capital curricular* (VILAÇA; PALMA, 2013); ou para viabilizar a simples submissão do texto, pois há revistas que só aceitam textos de doutores.

Cabe, outrossim, citar que pesquisadores mostram a importância de enfrentar as várias facetas do problema das coautorias fraudulentas (ELLIOTT; LANDA, 2010; CAMARGO JR.; COELI, 2012). Maddox (1994), percebendo, com clareza, a proporção do problema gerado pela lógica performática que governa a cientometria e bibliometria vigentes, defende que o enfraquecimento do vínculo entre publicação-produtividade e o sucesso pessoal-profissional geraria benefícios imensos, notadamente no tocante ao que denomina de *prática generalizada da coautoria espúria*. Afirmando que a coautoria não é um dom gratuito (*free gift*), a *Nature* (1994) ressalta as *armadilhas da coautoria* em um contexto competitivo. A magnitude do problema é ratificada pelo fato de alguns dos mais relevantes *códigos de conduta científica* internacionais (ORI, 2007; ESF, 2011) e nacionais (CNPq, 2011; FAPESP, 2011) contemplarem tais práticas antiéticas.

Como *observação epistemológica*, destacamos a expressão *apenas dois* na citação supra (LOPES; COSTA, 2012), questionando o seu valor epistêmico. Ora, se 5 é igual a 100% de uma amostra, 2 é igual a 40% da amostra. Tendo em vista a importância científica dos números, cabe questionar a pertinência do uso da expressão *apenas dois*, já que, percentualmente, tem um valor tão alto. Quer dizer, supondo que a amostra tivesse algum valor estatístico, 40% revelariam algo distinto do que os autores defendem, o que seria bastante significativo. Embora o alto índice percentual não conteste a conclusão dos autores – até porque, dado ser um truísmo, um percentual bem mais alto, como de 90%, também não seria – chama atenção o jogo discursivo (des)envolvido.

Além disso, há um aspecto importante no uso dos números pelos autores, a saber, que, estatisticamente, tal uso pouco representa. Os números, como mencionado anteriormente, são utilizados porque supomos que sejam objetivos, reais, imparciais. Contudo, o uso inadequado pode apenas servir para apoiar ideias pré-concebidas. A frequência relativa, no caso do trabalho de Lopes e Costa (2012), foi de pouca utilidade para

ajudar a entender como o fenômeno se comportou, causando um *efeito de demonstração/verdade* questionável. A utilização de testes de hipótese é um dos procedimentos fundamentais para que se possa realizar inferência estatística. Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que ao se aplicar um teste de hipótese é possível, tão somente, saber se um determinado resultado é estatisticamente significativo e, assim, demonstrar a provável existência de associação entre as variáveis investigadas. Contudo, em que pese a relação de causalidade necessitar da existência de associação entre duas variáveis, tal condição, ainda assim, não bastaria para estabelecê-la (MASSAD *et al.*, 2004; LEVIN, 1987).

Em síntese, a coautoria não é nada em si, isto é, para além de condições concreto-contextuais e implicações subjetivas, nem algo bom, nem prejudicial. Se, por um lado, é fato que coautorias não envolvem sempre uma má prática acadêmico-científica ou têm uma finalidade meramente instrumental, pragmática ou produtivista, podendo, como defendem Lopes e Costa (2012) representar positivas colaborações; por outro lado, é fato que problemas em torno da autoria e coautoria existem, têm relação com a política acadêmico-científica adotada hodiernamente em muitos lugares do mundo, geram consequências importantes e devem ser enfrentados. Dessa forma, os autores estariam na contramão de um movimento global pela integridade científica ao subestimar a existência e relevância desse problema.

Outra conclusão baseada em números que nos parece contestável diz respeito à inexistência de uma lógica produtivista na área de educação. Se, como Lopes e Costa (2012) defendem o produtivismo ser aferido exclusivamente pelo critério do número de produtos em dado período (*índice de produtividade bibliográfica*), de fato, eles poderiam ter razão. Afinal, *a priori*, um índice de produtividade de dois artigos por ano, ou até mesmo mais, não deve ser imperiosamente categorizado de produtivismo.

No entanto, a considerar a proposta de Vilaça e Palma (2013), para os quais é necessário distinguir a *norma produtividade* da *norma produtivismo*, de modo que esta não é caso de mera aferição quantita-

tiva, mas envolve outros fatores, tais como *formas de fetichização do conhecimento* (TREIN; RODRIGUES, 2011; BIANCHETTI; ZUIN, 2012) e *do ego e más práticas acadêmico-científicas*, os números não são provas incontestes. Assim, a (supostamente) não produtivista marca de 1,6 ou 2 artigos por autor/ano num triênio pode, num olhar mais acurado, revelar outros traços ou indícios. Por exemplo, que o(s) autor(es) compreende(m) a publicação como uma performance individual ou de organizações, tencionando à satisfação de uma *cultura de performatividade competitiva* sem preocupações mais amplas, coletivas ou sociais do que é produzido e publicado (BALL, 2005). Ou, ainda, que se recorreu a práticas antiéticas, tal como versões requentadas ou maquiadas de um mesmo produto (KUENZER; MORAES, 2005), bem como *coautorias indevidas*, envolvendo ‘escritores e/ou autoria-fantasma’ (GRIEGER, 2007; CNPq, 2011) e/ou ‘autor honorário’ – incluindo o subtipo da troca da ordem autor-coautor(es), por vezes, entre orientador e orientando – visando simplesmente ao sucesso do processo de submissão-avaliação, isto é, à efetiva e performática publicação de um texto em um periódico para fins de adensamento curricular e ampliação das chances de conquistar financiamentos⁴ e benefícios na carreira profissional em um mundo acadêmico-científico cada vez mais marcado pela competição e seus efeitos⁵ (DE MEIS *et al.*, 2003). Embora não haja uma contradição necessária, haja vista pensar e escrever não serem mutuamente excludentes, Roland (2007, p. 425) afirma que “em geral, o discurso científico tem evoluído para um modelo “pronto para escrever” (*ready-to-write model*), o que tem progressivamente gerado pesquisadores com um falso modelo “pronto para pensar” (*ersatz ready-to-think model*)”.

⁴ Segundo Gorenstein (2003, p. 129) “em um dos comitês de avaliação do CNPq foram solicitados 437 auxílios, dos quais 267 atingiram os atributos de mérito. Como os recursos eram suficientes apenas para 20 deles, os critérios adotados levaram em consideração, principalmente, o número de publicações e o impacto das revistas onde o solicitante publicou”.

⁵ Conferir relatos em De Meis *et al.* (2003, p. 1.139).

Ou seja, o entendimento que sustentamos é que, ainda que um pesquisador tenha um índice de produtividade no triênio considerado bastante baixo, como 0,3 (equivalente a um artigo), se ele se associou a coautores por mera conveniência ou cometeu quaisquer outras más condutas científicas como meios para atingir um fim (de publicar um texto) típico de um contexto pautado pela performatividade, indubitavelmente ele incorreu na prática do produtivismo. Importa ressaltar que não endossamos a tendência de *culpabilização individual* dos pesquisadores. Para nós, as más condutas não podem ser deslindadas do contexto citado, à semelhança do que argumentam Bianchetti e Zuin (2012). Afinal, em um contexto em que “há uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade” (BALL, 2005, p. 556), produzir torna-se condição de sobrevivência e desapagamento existencial e profissional.

Dada a complexidade da questão da autoria e da coautoria, porém, mais especificamente, ante a consideração de que (co)autorias indevidas são um tipo de más condutas acadêmico-científicas e que estas constituem o produtivismo, entendemos que o critério quantitativo, numérico é insuficiente, de modo que apelar exclusivamente a ele é uma forma enviesada de abordar o problema. Por isso, erra tanto quem afirma que um número elevado de produções e coautorias significa cominatoriamente que haja produtivismo quanto quem assevera que um número reduzido expressa necessariamente o contrário. Ao invés de generalizações com base numérica ou supostamente estatística, é necessário avaliar com maior acuidade, talvez no caso a caso. Enquanto isso não ocorrer, tememos nossas afirmações podem não revelar a realidade do problema, ou bem agigantando-o, ou bem subestimando-o.

Performatividade: o lugar das negatividades, a importância da dessemelhança e a necessidade de coerência

A última estratégia argumentativa para a qual chamamos atenção refere-se ao que denominaremos de *argumento da simetria para uma*

crítica recíproca. No texto de Lopes e Costa (2012), ele aparece na tentativa de estabelecer uma relação de simetria entre Ball e Lyotard, para, no momento seguinte, apresentar uma afirmação parcial que, para uma terceira pessoa (o leitor), resulte em prova contra a forte crítica desenvolvida pelo primeiro. A sentença em que tal relação de identidade parece ser estabelecida é: “Há os riscos do que vem sendo denominado, com base nos estudos de Lyotard (1986) incorporados por Ball (2003, 2004), de cultura da performatividade” (LOPES; COSTA, 2012, p. 727). O trecho, por sua vez, em que parece haver a tentativa de uma crítica recíproca é: “Mesmo porque a cultura da performatividade para Lyotard não é necessariamente negativa” (LOPES; COSTA, 2012, p. 728).

Stephen Ball é um conhecido pensador que tem se notabilizado por criticar a lógica da performatividade. Ele, ao mesmo tempo em que seguramente incorpora a obra de Lyotard (2011) nos seus escritos, claramente o ultrapassa em vários aspectos, incorporando outros referenciais. Quer dizer, Ball não pode ser subsumido a Lyotard, de tal modo que a crítica a um deles não pode ter efeito recíproco. Lopes e Costa (2012) afirmam que Lyotard não considerava a performatividade algo necessariamente negativo, o que pode sugerir ao leitor que a postura de Ball seria inconsistente, já que divergiria do que seu suposto referencial entende. Isto é, se a performatividade é tida como parcialmente positiva pelo autor que seria a base para Ball, é pertinente prever que o leitor seja induzido a inferir que este autor ou bem não tenha entendido corretamente aquele, ou bem que sua perspectiva seja exagerada ou falha.

De fato, Lyotard (2001) aponta algumas *positividades*, no sentido foucaultiano (isto é, *produtivo*), além de *linhas de fuga* (principalmente pelo conceito de *invenção*), idem, relativas à lógica operativo-performativa. Todavia, ele não deixa de destacar as sérias negatividades (no sentido corriqueiro, *algo nocivo*) que lhe são inerentes. Partindo da premissa de que Lyotard não caracterizava-se por uma postura cínica, vejamos um trecho no qual, salvo engano, certos termos sugerem importantes negatividades:

o sistema apresenta-se como a máquina de vanguarda atraindo a humanidade, *desumanizando-a*, para tornar a humanizá-la em outro nível de capacidade normativa. *Os tecnocratas declaram não poder fiar-se no que a sociedade declara serem suas necessidades*. Eis aí o orgulho dos decisores, e sua *cegueira*. Este comportamento é *terrorista*. Entende-se por *terror* a eficiência oriunda da eliminação ou da *ameaça de eliminação* de um parceiro fora do jogo de linguagem que se jogava com ele (LYOTARD, 2011, p. 114-115; grifos nossos).

Caracterizar um sistema como *insensível e cego às necessidades humanas* que não favoreçam a sua eficiência, portanto, um sistema *instrumentalizador da vida humana, desumanizador* e, no limite, *terrorista*, que força o indivíduo a se calar ou a dar seu assentimento “não porque ele é refutado, mas ameaçado de ser privado de jogar”, dizendo-lhe “adaptai vossas aspirações aos nossos fins, senão” (LYOTARD, 2011, p. 115-116), decisivamente não pode ser uma forma de mostrar as suas positivities, a não ser que aquela premissa seja devidamente refutada.

Os danos causados pela racionalidade funcionalista e instrumentalizadora, pela conseqüente reificação do humano e de suas relações, têm sido apontados por vários pensadores. Um dos mais ferrenhos críticos é o filósofo alemão Jürgen Habermas, que, em sua teoria crítico-social reconstrutiva (intitulada *Teoria da Ação Comunicativo*, de 1981), faz uma detalhada investigação do processo de racionalização moderno, diagnosticando alguns dos males gerados pela colonização do mundo da vida pelo sistema. Dentre eles, destacamos a retração do espaço público de discussão política, em razão da paulatina transição para a análise científica e a planificação técnica, que revela as debilidades do modelo tecnocrático de Estado como um órgão meramente administrativo e integralmente racional-instrumental (razão meios-fins) que só pode ser avaliado quanto à eficiência da sua gestão face aos produtos comensuráveis, e não pela justeza ou não das suas decisões, práticas e políticas (HABERMAS, 1997). No contexto da ideologia capitalista, a “política (é) dirigida à resolução de tarefas técnicas que põe entre parênteses questões práticas”

(HABERMAS, 1997, p. 75), submetendo o marco institucional às coações manipulatórias da administração técnico-operativa. Ainda segundo esse filósofo, “a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias de acção racionalidade dirigida a fins e do comportamento adaptativo” (HABERMAS, 1997, p. 74). Observamos, ainda, que Ball (2005) – a partir do filósofo comunitarista canadense Charles Taylor, um crítico neo-aristotélico da modernidade – aponta negatividades, como o *instrumentalismo desengajado e desaparecimento de horizontes morais*.

Lopes e Costa (2012) defendem, nas últimas linhas do texto, que a lógica operativa da *performance* (desempenho) não é completamente negativa, única, totalitária, fechada ou estável, posto que pudesse ser subvertida através da alteração das suas regras. Em que pese concordarmos com o âmago dessa ideia, os autores não apresentam exemplos de resistências em que o principal ou único prejudicado não seja o sujeito que tenta resistir, por exemplo, sendo descredenciado de um PPG por ‘improdutividade’; ou sendo perseguido e sofrendo retaliações⁶ por denunciar más condutas científicas praticadas, incluindo processos judiciais. Também não são apresentados indícios de que tal lógica esteja em processo de mudança ou arrefecimento, e não de recrudescimento, como a recente proposta do governo federal para reestruturar a carreira docente sugere, tampouco, quais seriam os seus efeitos positivos.

Conforme Alcadipani (2011) argumenta, sublinhando a importância dos ensinamentos provenientes da *genealogia do poder foucaultiana*, o problemático sistema em vigor é completamente dependente dos pesquisadores, das nossas ações produtivistas, e, na medida em que atende aos anseios de alguns, ele é reiterado e fortalecido.

⁶ De acordo com o Código de Boas Práticas Científicas da FAPESP (2011, p. 26), “3.3. Nenhum pesquisador deve praticar ou facilitar, por ação ou omissão, qualquer ato que possa ser razoavelmente percebido como retaliatório em relação a quem informe, de boa fé, uma instituição de pesquisa ou a FAPESP acerca da ocorrência de possíveis más condutas científicas ou colabore com sua investigação”.

Considerando os apontamentos críticos que fizemos especialmente na seção “2”, cumpre sublinhar algumas afirmações e conclusões problemáticas. A afirmação de que a limitada amostra selecionada, como os autores admitem ser, revela que os pesquisadores que vêm recorrendo à coautoria “são pesquisadores altamente produtivos – portanto, não necessitam da ampliação formal de sua produção” (LOPES; COSTA, 2012, p. 727) não demonstra ou comprova a inexistência de uma cultura da performatividade, na qual coautorias são uma das estratégias de *conservatio vitae*, ou seja, de autoconservação do indivíduo no mundo acadêmico-científico. Além disso, ao menos aparentemente, ela vai de encontro com a conclusão de que “a produção em coautoria é valorizada nesse grupo de pesquisadores e *contribui para aumentar os índices de produção bibliográfica*” (LOPES; COSTA, 2012, p. 722; grifo nosso). Afinal, segundo esta afirmação, a coautoria serviu justamente para ampliar a produção dos pesquisadores, o que, deste ponto de vista, teria ajudado a torná-los *altamente produtivos*.

Cumpre destacar também que há uma aparente antinomia entre o entendimento de que a lógica do desempenho pode conviver com outras lógicas e pode ser alterada – ou seja, ela existe – e a de que foi demonstrado, por meio da amostra analisada, que não há indícios de produtivismo ou performatividade na área de educação. Ademais, a negação da perspectiva da performatividade associada à declaração de que consideram “que o amadurecimento dos grupos de pesquisa na área permite construir mecanismos capazes de minimizar, ou até mesmo impedir, esses riscos” (LOPES; COSTA, 2012, p. 727-728) – por sinal, um entendimento que carece de precisão, já que *maturidade* é um conceito vago e não há exemplos de quais seriam tais *mecanismos* – seguida, por seu turno, da assertiva de que “a cultura da performatividade não é necessariamente negativa” (LOPES; COSTA, 2012, p. 728), cria um imbróglio argumentativo, pois:

1. se a cultura da performatividade não existe, não é necessário apostar no amadurecimento dos grupos de pesquisa para mi-

- nimizar ou obstruir seus riscos, já que estes, por conseguinte, inexisteriam;
2. se a performatividade inexistente, por que e como ressaltar as suas positivities? e
 3. por fim, se há riscos da cultura da performatividade, é imperioso admitir a existência desta, bem como que ela produz efeitos negativos, como podem ser as coautorias indevidas, não sendo absolutamente positiva.

À vista dessas coisas, a rejeição da perspectiva de Ball soa como a expressão de *convicções* que, no texto, carecem de justificativas e coerência.

Em suma...

A nossa argumentação leva a algumas conclusões simples e precisas acerca da importância do tema e do atual estado da arte na educação. Primeiramente, a prática de coautoria é complexa e tem íntima relação com traços do mundo acadêmico-científico no momento corrente, de modo que afirmações que desconsideram ou subvalorizam o contexto cientométrico e bibliométrico tendem a falhar ou, no mínimo, a serem parciais. Destarte, para compreender bem a colaboração por meio de coautorias, há a necessidade de desenvolver abordagens teórico-empíricas cuidadosas e sistemáticas, o que ainda não tem sido feito na área de educação. Cabe, então, aos pesquisadores em educação interessados em estudá-la recorrer à literatura nacional e internacional especializada, sobretudo relativa a áreas em que haja estudos mais bem desenvolvidos, assim como formular estudos empíricos apurados e, talvez, voltados especificamente para as características da área. Tais medidas, em conjunto, permitirão que a(s) prática(s) de coautoria na área de educação seja(m) analisada(s) criteriosamente, gerando inferências fundamentadas e consistentes, revelando positivities e negatividades, bem como modos de lidar com elas, promovendo aquelas e combatendo estas.

Referências

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 174-1.178, Dez. 2011.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BARTNECK, C.; KOKKELMANS, S. Detecting *h*-index manipulation through self-citation analysis. *Scientometrics*, v. 87, issue 1, p. 85-98, April, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s11192-010-0306-5>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-75, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000300003>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CAMARGO JR., K. R.; COELI, C. M. Múltipla autoria: crescimento ou bolha inflacionária?. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 46, n. 5, p. 894-900, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102012000500017>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CARNEIRO, M. A. A.; CANGUSSÚ, S. D.; FERNANDES, G W. Ethical abuses in the authorship of scientific papers. *Revista Brasileira de Entomologia*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 1 – 5, jan./mar. 2007.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Política científica: manejar la precariedad de los excesos y desnaturalizar la ideología “publicacionista” todopoderosa. *Salud Colectiva*, Lanús, v. 5, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2009.

CNPq. *Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq*, 2011. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DE MEIS, L. *et al.* The growing competition in brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1.135-1.141, set. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-879X2003000900001>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ELLIOTT, C.; LANDA, S. What's wrong with ghostwriting? *Bioethics*, v. 24, n. 6, p. 284-286, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8519.2010.01828.x>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ESPOSITO, R. O paradigma da imunização. In: _____. *Biopolítica e filosofia*. Lisboa: Edições 70, 2010. p. 73-116.

ESTEVES, B. Os alquimistas. Químicos acusados de forjar resultados de onze estudos colocam o Brasil no mapa da fraude científica mundial. *Revista Piauí*, São Paulo, Edição 60, p. 48-54, set. 2011. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-60/anais-da-ciencia/os-alquimistas>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION (ESF). *The European Code of Conduct for Research Integrity*, march 2011. Disponível em: <<http://www.esf.org/publications/corporate-publications.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FANELLI, D. Do pressures to publish increase scientists' bias? An empirical support from US states data. *PLoS ONE*, v. 5, issue 4, p. 1-7, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0010271>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

FAPESP. *Código de boas práticas científicas*, 2011. Disponível em: <http://www.fapesp.br/boaspraticas/codigo_fapesp0911.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FREITAS, M. E. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p.1.158-1.163, dez. 2011.

GLÄNZEL, W.; SCHUBERT, A. Analyzing scientific networks through co-authorship. In: MOED, H. F. *et al.* (Ed.). *Handbook of quantitative science and technology research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 257-276.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465, jun. 2012.

GORENSTEIN, C. Quem paga o impacto? Considerações sobre conflitos de interesses. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 25, n. 3, set. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462003000300002>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

GRIEGER, M. C. A. Authorship: an ethical dilemma of science. *Sao Paulo Medical Journal*, São Paulo, v. 123, n. 5, p. 242-246, set./nov. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-31802005000500008>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

GRIEGER, M. C. A. Escritores-fantasma e comércio de trabalhos científicos na internet: a ciência em risco. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 247-251, maio/jun. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302007000300023>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1997.

IOANNIDIS, J. P. A. Measuring co-authorship and networking-adjusted scientific impact. *PLoS One*, v. 3, issue 7, p. 1-8, jul. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0002778>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

KERBAUY, R. R. Autoria e co-autoria: efeitos negativos e positivos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 89-94, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2005000100010>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

LEVIN, J. *Estatística aplicada a ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LOPES, A. C.; COSTA, H. H. C. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 717-730, set./dez. 2012.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MADDOX, J. Making publication more respectable. *Nature*, v. 369, p. 353, jun. 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1038/369353a0>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

MASSAD, E. *et al. Métodos quantitativos em medicina*. Barueri: Manole, 2004.

MELLO, C. M.; CRUBELLATE, J. M.; ROSSONI, L. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da Capes: proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 43-457, maio/jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000300004>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

MIRANDA, A.; SIMEÃO, E.; MUELLER, S. Autoria coletiva, autoria ontológica e intertextualidade: aspectos conceituais e tecnológicos. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 35-45, maio/ago. 2007.

NATURE. Pitfalls of co-authorship. *Nature*, v. 372, p. 390, Dez. 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1038/372390a0>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PRATHAP, G.; LEYDESDORFF, L. The world of science according to performance indicators based in percentile ranking normalization. *Journal of Scientometric Research*, v. 1, issue 1, p. 53-59, Set./Dez. 2012.

QUIMET, M.; BÉDARD, P-O.; GÉLINEAU, F. Are the *h*-index and some of its alternatives discriminatory of epistemological beliefs and methodological preferences of faculty members? The case of social scientists in Quebec. *Scientometrics*, v. 88, issue 1, p. 91-106, Jul. 2011.

ROLAND, M-C. Publish *and* perish. Hedging and fraud in scientific discourse. *EMBO Reports*, v. 8, n. 5, p. 424-428, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1038/sj.embor.7400964>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

ROSSONI, L.; GUARIDO FILHO, E. R. Cooperação entre programas de pós-graduação em administração no Brasil: evidências estruturais em quatro áreas temáticas. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 366-390, jul./ago. 2009.

SANTOS, L. H. L. S. Sobre integridade ética da pesquisa. *FAPESP*, abril 2011. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/6566>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SERRA, F. A. R.; FIATES, G. G.; FERREIRA, M. P. Publicar é difícil ou faltam competências? O desafio de pesquisar e publicar em revistas científicas na visão de editores e revisores internacionais. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 32-55, maio/jun. 2008.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.36, p. 389-409, set./dez. 2007.

STENECK, N. H. *ORI Introduction to the responsible conduct of research*, Aug. 2007. Disponível em: <<http://ori.hhs.gov/documents/rcrintro.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2012.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 467-484, abr./jun. 2013.

VILAN FILHO, J. L.; SOUZA, H. B.; MUELLER, S. Artigos de periódicos das áreas de informação no Brasil: evolução da produção e da autoria múltipla. *Perspectivas em Ciências da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 2-7, maio/ago. 2008.

Data de registro: 17/09/2013

Data de aceite: 22/07/2015

Tomás de Aquino e o problema do Mênon

*Anselmo Tadeu Ferreira**

Resumo: Procuramos apresentar neste artigo o resultado de uma leitura comparada dos comentários de Tomás de Aquino (1225 – 1274), Roberto Grosseteste (1168 – 1252) e Alberto Magno (1220 – 1280) aos *Segundos Analíticos*, de Aristóteles. Nossa intenção declarada é avaliar a posição de Tomás de Aquino quanto à teoria aristotélica da ciência em comparação com seus predecessores imediatos na tarefa. Adiantamos que, dada a extensão do trabalho a que nos propomos, este artigo cobre apenas uma pequena parte do mesmo, qual seja, a discussão sobre os preâmbulos da ciência e sobre o chamado “problema do Mênon”, temas apresentados por Aristóteles no primeiro capítulo dos *Segundos Analíticos*.

Palavras-chave: Filosofia medieval. Tomismo. Comentários aristotélicos. Ciência na Idade Média.

Thomas aquinas and the question of Meno

Abstract: Our purpose in this article is to present the result of a comparative reading of the commentaries by Thomas Aquinas (1225-1274), Robert Grosseteste (1168 – 1252) and Albert the Great (1220-1280) on Aristotle’s *Posterior Analytics*. We do intend to evaluate the position of Thomas Aquinas about the Aristotelian theory of science comparing it with his immediate predecessors on this task. We put in advance that, due to the extension of the work, this article deals with just a little portion of the text, that is, that part where Aristotle discusses about the prerequisites of science and where the so called “question of Meno” is taken and solved, themes presented in the first chapter of the *Posterior Analytics*.

Keywords: Medieval philosophy. Tomism. Aristotelian commentaries. Science in the Middle Ages.

* Doutor em Filosofia Universidade Estadual de Campinas, professor adjunto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* anselmotf@gmail.com

Thomas D'Aquin et le problème du Mênon

Resumé: Nous essayons de présenter dans cet article, le résultat d'une lecture comparative des commentaires des *Seconds Analitiques* d'Aristote, produit par Thomas d'Aquin (1225 – 1274), Robert Grosseteste (1168 – 1252) et Albertus Magnus (1220 – 1280). Notre intention déclarée est d'évaluer la position de l'Aquin sur la théorie aristotélicienne de la science par rapport à des ses prédécesseurs immédiats dans le travail. Nous prévoyons que, compte tenu de l'ampleur du travail que nous proposons, cet article ne couvre qu'une petite partie de celui-ci, à savoir, la discussion des préambules de la science et de la soi-disant «problème Meno,» thèmes présentés par Aristote dans le premier chapitre des *Secondes Analytiques*.

Mots-clés: Philosophie médiévale. Thomisme. Commentaires aristotéliciens. La science au Moyen Age.

Tomás de Aquino (1223 – 1274) escreveu comentários sobre uma série de textos aristotélicos. A extensão desse trabalho, como diz Leo Elders, “nos convida a estudar mais de perto a sua posição a respeito da filosofia de Aristóteles”¹. Joseph Owens diz que o papel de Tomás de Aquino como comentador certamente não é “teologicamente neutro como o de acadêmicos modernos, por exemplo Bonitz e Ross”². A maior parte deste trabalho parece mesmo ter tido relação com sua tarefa principal como teólogo; foram usados como subsídios para a redação da *Suma de Teologia* e nas controvérsias doutrinárias nas quais se envolveu; por exemplo, o comentário ao *De Anima* parece ser simultâneo à redação da primeira parte da *Suma* e o comentário à *Ética* à *Nicômaco* à redação da terceira parte assim como os comentários de outros textos, como a *Física* e a *Metafísica*, foram realizados no calor da chamada “controvérsia

¹ Elders, Leo. “The aristotelian commentaries of St. Thomas Aquinas” em: *The review of Metaphysics*, 63, September, 2009, 29-53, p. 29.

² Owens, Joseph. “Aquinas as an Aristotelian commentator”, em: *Saint Thomas Aquinas on the Existence of God: The Collected Papers of Joseph Owens*. Albany, SUNY Press, 1980, p. 1 – 19.

averroísta”³. Quanto aos *Segundos Analíticos*, parece que Tomás escreveu seu comentário (*Expositio Libri Posteriorum Aristotelis*⁴) atendendo a uma solicitação dos mestres de artes de Paris.

Neste trabalho, procuraremos refletir sobre a atitude de Tomás de Aquino como comentador de Aristóteles, particularmente no que diz respeito ao seu comentário aos *Segundos Analíticos*. Nosso método consistirá em comparar o texto produzido por Tomás com o de seus contemporâneos, Roberto Grosseteste (+/- 1168-1252) e Alberto Magno (+/- 1200-1280) que também produziram comentários sobre este texto. Dada a amplitude desta tarefa, nos limitaremos, neste artigo, a uma pequena parte do texto comentado, qual seja exatamente o primeiro capítulo do livro I dos *Segundos Analíticos* (71a1 – 71b9), na qual se coloca o problema do conhecimento prévio necessário ao conhecimento científico e onde se insere o chamado “problema do Mênon”.

Primeiramente apresentaremos cada um dos comentários em suas linhas gerais e quanto ao ponto específico que é objeto de nossa investigação. Em seguida, faremos uma comparação entre os três trabalhos. Finalmente, a título de conclusão, procuraremos verificar o que é característico da atitude de Tomás de Aquino como comentador de Aristóteles.

À guisa de introdução, seja-nos permitido antes apresentar brevemente a situação dos *Segundos Analíticos* nesta época em floresceram nossos autores.

Os *Segundos Analíticos* na Idade Média

O texto aristotélico, que já era considerado de difícil compreensão por um comentador grego como Temístio, pode ter sido traduzido para o latim, ao menos parcialmente, por Boécio (470 – 526), mas esta tradução,

³ Ver; Torrell, J-P.(2004), p. 261 – 289.

⁴ Tomás de Aquino. *Opera Omnia iussu Leonis XIII P.M. edita*, Roma/Paris, Comissio leonina/ Librairie Philosophique J.Vrin, 1989., editio altera retractata, cura et studio Fratrum Praedicatorum, volume I-2.

se é que existiu, não sobreviveu, pois já no século XII não há sinal dela. Foi, então, traduzido por Tiago de Veneza antes de 1159, uma tradução que se tornou a *vulgata* quanto a este texto e que foi, por algum tempo, considerada como sendo do próprio Boécio. Pela mesma época uma tradução anônima e, pouco depois, uma versão a partir do texto árabe feita por Gerardo de Cremona, que também traduziu o comentário de Temístio. Finalmente, pela época em que Tomás de Aquino trabalha no texto, circula uma nova versão, feita por Guilherme de Moerbeke a partir do texto de Tiago de Veneza; parece que Tomás a utiliza na maior parte do seu comentário. Todas estas versões encontram-se publicadas hoje no volume 4 do *Aristoteles Latinus*, editado por L. M. Palluello.

O primeiro autor medieval a referir-se ao texto é João de Salisbury que, no seu *Metalogicon*, afirma que, por volta de 1159 o texto já era conhecido em Paris, mas quase não havia mestre disposto a ensinar este texto, em parte por causa da sutileza e obscuridade do próprio texto e em parte pela corrupção das cópias e traduções disponíveis.

O primeiro comentário latino medieval propriamente dito foi realizado por Roberto Grosseteste, o maior sábio dos primeiros tempos da universidade de Oxford. Os comentários de Alberto e de Tomás, que atuaram na universidade de Paris, são posteriores e quase contemporâneos entre si, como veremos.

O primeiro capítulo do livro I, como diz Weisheipl⁵, é propedêutico a todo o restante. Aí se coloca o problema da possibilidade do aprendizado, isto é, do próprio conhecimento demonstrativo, já que demonstrar é conhecer algo novo a partir de princípios conhecidos. O conhecimento científico é apresentado, então como o conhecimento de uma conclusão verdadeira, que se dá a partir de premissas verdadeiras, primárias e imediatas, e que são mais conhecidas, anteriores e causas em relação às

⁵ Weisheipl, James A. *Aristotelian Methodology; A Commentary on the Posterior Analytics of Aristotle*. River Forest, Ill: Dominican House of Studies, Pontifical Institute of Philosophy, 1958.

conclusões. Essa definição estrita se defronta com dois problemas iniciais; o primeiro é justamente sobre a possibilidade do aprendizado, que Aristóteles apresenta recorrendo ao “problema do Mênon” e o segundo é como evitar o regresso *ad infinitum*, se cada proposição conhecida se fundamenta em uma premissa anterior mais conhecida e esta, por sua vez, se fundamenta numa anterior, como evitar que esse processo se estenda ao infinito, o que, em tese, impediria que o processo sequer começasse?

O primeiro destes problemas, que assim podemos resumir: “ou nós já sabemos aquilo que procuramos aprender e, portanto, não aprendemos de fato ou não sabemos o que procuramos e assim, não podemos saber quando o encontramos”, é enfrentado e resolvido no primeiro capítulo do livro I. Já no último capítulo do livro II, Aristóteles responde ao segundo problema, indicando que os primeiros princípios indemonstráveis, que são ao mesmo tempo a fonte do conhecimento científico e a base para a sua possibilidade, são adquiridos a partir da experiência sensível.

Vejam, segundo a ordem cronológica em que foram escritos seus comentários, como cada um dos comentadores trataram deste primeiro problema.

O comentário de Roberto Grosseteste

Nascido por volta de 1168⁶ (a data de nascimento é quase sempre incerta para autores medievais), Roberto Grosseteste morreu como bispo de Lincoln em 1252 depois de, dentre outras coisas, ter escrito várias obras científicas e ter produzido, em alguma época entre 1210 e 1230, o primeiro comentário latino dos *Segundos Analíticos*⁷. Como tinha fami-

⁶ Cf. McEvoy James. *Robert Grosseteste*, New York, Oxford University Press, 2000 (Great Medieval Thinkers).

⁷ Robertus Grosseteste, *Commentarius in Posteriorum Analyticorum Libros*, Firenze: L.S. Olschki, 1981. Edição crítica e introdução de Pietro Rossi. A datação da obra é detalhadamente considerada pelo editor, mas a conclusão só é certa para a data limite de 1230.

liaridade com a língua grega, parece ter se servido de textos originais, além das traduções latinas tanto do texto aristotélico como de alguns dos comentadores árabes.

O comentário de Roberto Grosseteste, embora não divida o texto tão detalhadamente como fará Tomás, também comenta o texto a partir de uma divisão que respeita a ordem do próprio texto sem muitas interferências explícitas diretas. A clareza do texto foi responsável pelo seu sucesso. O texto se compõe de 19 capítulos para o livro I e 6 capítulos para o livro II dos *Segundos Analíticos*.

A realização de Grosseteste é tanto mais valiosa quanto seja ele o primeiro a satisfazer a necessidade de compreensão desta difícil obra de Aristóteles, num contexto em que se tornavam conhecidas as obras do *Organon*, que compunham a então chamada Lógica Nova, isto é, os *Segundos Analíticos*, os *Tópicos* e as *Refutações Sofísticas* principalmente. Pelo testemunho de João de Salisbury, em seu *Metalogicon*⁸, sabemos que, por volta de 1159 toda a obra lógica de Aristóteles estava disponível aos círculos cultos da latinidade ocidental, contudo, seja pela dificuldade própria do texto, seja pelas traduções latinas imprecisas, os *Segundos Analíticos* eram, ainda no final do século XII e começo do XIII, de difícil assimilação pelos interessados⁹. Grosseteste escreveu uma obra de sucesso que, justamente, buscava atender a essa necessidade. O ambiente de Oxford, onde ele floresceu, era aberto, como dissemos aos textos da Lógica Nova, segundo o testemunho de Rogério Bacon, que cita dois mestres anteriores, Edmundo e Hugo, como comentadores pioneiros destas obras¹⁰.

Ao comentar os *Segundos Analíticos*, Roberto se apoia certamente em uma tradição interpretativa cuja transmissão direta está perdida. Ele cita expressamente em dois lugares os *expositores* ou *exponentes*, o que

⁸ Citado por Pietro Rossi em *Robertus Grosseteste* (1981), Introdução, p. 23.

⁹ Na verdade, a dificuldade do texto não diminuiu com os séculos!

¹⁰ Robertus Grosseteste, 1981, p. 14

indica comentadores do texto¹¹, não tradutores. Nesta tradição certamente devem ser considerados o comentário de Temístio, citado quatro vezes por Roberto; fragmentos, ao menos, do comentário de Alexandre de Afrodísia, que se encontravam traduzidos à época e o comentário de João Filopono, que, embora não seja citado, a leitura de certas passagens do texto de Roberto parece indicar sua dependência quanto a esta fonte¹².

Essas considerações permitem a Pietro Rossi estabelecer como data para a redação do comentário grossatestiano alguma época entre 1210 e 1230 (a data *ante quem* é inferida da total ausência de referência, direta ou indireta, a Averroes). Restam conhecidos desta obra 32 manuscritos e dez edições, que foram a base para a edição do texto crítico de Rossi¹³.

O comentário de Roberto se abre com a seguinte sentença: “A intenção de Aristóteles neste livro é investigar e manifestar as partes essenciais da demonstração; por esta razão o gênero sujeito na ciência tratada neste livro é a demonstração.”¹⁴ Já nesta frase de abertura se manifesta a concepção adotada por Roberto segundo a qual ciência é simplesmente o assunto tratado em um livro (“a ciência tratada neste livro”). Nessa concepção, uma ciência não é necessariamente considerada segundo a unidade do assunto, mas como um encadeamento de proposições; tal encadeamento, contudo, não é arbitrário, é comandado pelo *genus subiectum* (gênero sujeito), que neste caso é a demonstração.

Essa concepção determina a própria forma do comentário de Roberto que se apresenta como uma sucessão de conclusões, isto é, proposições que se sustentam a partir de outras proposições anteriormente conhecidas. Assim, a própria ciência da demonstração é apresentada de acordo

¹¹ Livro I,1, 94 – 96 e livro I,4, 111 – 112

¹² Pietro Rossi, na introdução, indica o Livro I,7, 167-168, que dependeria do comentário de Filopono, p. 109 – 110 na edição de M. Wallies.

¹³ Robertus Grosseteste, 1981, p. 32 – 33

¹⁴ “*Intentio Aristotelis in hoc libro est investigare et manifestare essentialia demonstrationis; quapropter in scientia tradita in isto libro est demonstratio genus subiectum.*” (I,1,1-2).

com a forma da ciência demonstrativa apresentada por Aristóteles nos *Segundos Analíticos*.

A primeira conclusão desta ciência é a seguinte: “a ciência demonstrativa se dá a partir do que é verdadeiro, primeiro e imediato, e anterior, mais conhecido e causa da conclusão”.¹⁵ Essa sentença, célebre em si mesma, encontra-se no princípio do texto aristotélico (71b 19 segundo a numeração Bekker). Seguem-se então, mais 31 conclusões referentes ao livro primeiro e outras 32 referentes ao livro segundo, ou seja, a exposição ou comentário dos *Segundos Analíticos* por Roberto Grosseteste se dá na forma de um encadeamento de 64 conclusões. Essa forma mesma de apresentação configura-se como a aplicação do que Aristóteles considera ser a forma de uma ciência demonstrativa, na qual cada conclusão universal, necessária e verdadeira se apoia em premissas ou princípios do mesmo tipo, derivadas precipuamente na forma do silogismo em BARBARA.

Vemos então que o primeiro problema que se coloca nos *Segundos Analíticos* é o problema do conhecimento prévio, necessário ao conhecimento de cada conclusão. É neste contexto que se apresenta o “problema do Mênon”. Vejamos como Grosseteste apresenta o problema e a sua solução por Aristóteles.

No primeiro capítulo de seu comentário, no qual não deixa explícita nenhuma divisão exaustiva do texto como um todo nem apresenta um esquema geral no qual se enquadraria a obra em questão, Roberto Grosseteste trata exatamente do capítulo primeiro dos *Segundos Analíticos* (71a 1 – 71b 9). O tema do livro, diz ele, é a demonstração. Como a demonstração é o silogismo que produz ciência, é necessário supor que a ciência seja possível. Ora, nenhum artífice tem a obrigação de estabelecer o sujeito de sua arte nem se trata de transgressão supor algo sem uma justificativa completa, mas como, neste caso, há contradição entre os filósofos, foi necessário que Aristóteles, antes de começar a tratar de

¹⁵ “*Scientia demonstrativa est ex veris et primis et immediatis et prioribus et notiribus et causis conclusionis*”

seu assunto abordasse a questão sobre o modo pelo qual é possível saber algo, ensinar e aprender esse algo. A contradição a que ele se refere é a seguinte: os acadêmicos dizem que nada podemos conhecer com certeza e os platônicos dizem que, ou nada aprendemos ou só aprendemos o que já sabíamos.

Essa proposição resume, segundo Grosseteste, o que Aristóteles procura fazer no referido capítulo, o qual versa sobre a explicação da dita proposição. Nesta explicação Aristóteles mostra como chegamos ao conhecimento científico por demonstração, que se dá a partir de conhecimento prévio e mostra também de que tipo de conhecimento prévio se trata bem como divide os modos de conhecer previamente algo.

Ao comentar esta frase, que é a frase de abertura dos *Segundos Analíticos*, Grosseteste faz a seguinte observação em primeira pessoa:

digo que a ciência dos princípios não é adquirida por ensinamento, pois não ensinamos nem aprendemos senão aquilo que, quando o concebemos primeiramente, para nós parece duvidoso ou mesmo falso e depois da dúvida e da opinião contrária se manifesta a nós a sua verdade (GROSSETESTE, 1981, p. 94).

Há aqui uma alusão certamente à noção de que os princípios são auto evidentes, noção muito importante no esquema aristotélico. Em seguida, complementa:

não chamo ensinamento somente aquilo que ouvimos da boca dos mestres, mas também considero a escritura no lugar do mestre; e para dizer com mais verdade, nem aquele que faz um som exteriormente ensina nem a escritura vista exteriormente ensina, mas estes dois apenas movem e excitam; mas o verdadeiro mestre é aquele que, no interior da mente ilumina e mostra a verdade (GROSSETESTE, 1981, p. 94).

Trata-se de uma curiosa interpretação agostiniana de uma noção aristotélica. Assim, o conhecimento dos princípios, que é auto evidente

para Aristóteles é, para Grosseteste, resultado da iluminação divina ou em virtude do mestre interior.

Após essa observação pessoal, Grosseteste volta ao texto. Aristóteles, segundo ele, prova aquela proposição inicial primeiramente por indução, já que trata-se de fato estabelecido que as ciências matemáticas e as mecânicas a ela subalternadas, como também os silogismos em geral, as induções e os entimemas, todos estes partem de algo conhecido para provar o desconhecido. Em seguida prossegue, a modo de divisão, a explanação a respeito do conhecimento prévio.

O conhecimento prévio pode ser de dois tipos: sobre o ser, relacionado aos princípios e sobre o que é dito, relacionado à propriedade. Estes dois tipos se combinam em um terceiro que é o sujeito. O exemplo da propriedade é o triângulo, o primeiro objeto de pesquisa na geometria, o exemplo de sujeito é a unidade, o primeiro sujeito de conclusão na aritmética; de fato, que a proposição “a unidade é numerada por outro número” é falsa se prova por redução ao absurdo, isto é, diretamente se prova que o contrário disto resulta em absurdo e indiretamente o que é a unidade; ora, na prova por redução ao absurdo está assumido o princípio de contradição segundo o qual “do que quer que seja, a afirmação ou a negação é verdadeira”¹⁶. Tal princípio é o exemplo do primeiro tipo de conhecimento prévio, o qual é autoevidente. O princípio, sabemos que é verdadeiro, a propriedade sabemos o que significa e o sujeito sabemos tanto que é verdadeiro como o que significa. Ficam assim estabelecidos os três tipos de conhecimento prévio considerados por Aristóteles.

Em seguida, sempre acompanhando o texto, Grosseteste apresenta outra divisão do conhecimento prévio, aquele que é anterior quanto ao tempo e o que é anterior apenas logicamente, mas simultâneo quanto ao tempo. Para exemplificar essa divisão, ele apresenta o mesmo exemplo que se encontra no texto aristotélico, que é o seguinte silogismo “todo triângulo tem três ângulos iguais a dois retos, esta figura inscrita no se-

¹⁶ GROSSETESTE, 1981, p. 95.

micírculo é um triângulo; logo, esta figura inscrita no semicírculo tem três ângulos iguais a dois retos”¹⁷. Neste silogismo, a premissa maior é conhecida previamente quanto ao tempo, mas a premissa menor, apesar de logicamente anterior à conclusão, é conhecida simultaneamente a esta, pois quando sei, pelo sentido, que esta figura é um triângulo, imediatamente sei que tem ângulos iguais a dois retos, em virtude daquele conhecimento prévio. Ora, esse exemplo ilustra à perfeição a distinção que Aristóteles pretende estabelecer entre conhecer universalmente e conhecer em si. Daí a conclusão de que tudo que se aprende por ensinamento, já era, de algum modo conhecido (universalmente), mas de algum modo desconhecido (em si).

Essas considerações serão suficientes para resolver o “problema” do Mênon, assim por ele apresentado:

o que alguém aprende ou sabia anteriormente ou não; se sabia anteriormente, então não aprende, logo o que alguém aprende, não aprende. Mas se não sabia anteriormente, quando isso ocorrer a ele, não sabe se é o que buscava ou não. E Platão acrescenta o exemplo do senhor (*paterfamilias*) que procura um escravo fugitivo, o qual se não fosse conhecido daquele que o procura, mesmo que o encontrasse na rua, não o reconheceria mais do que a qualquer outro” (GROSSETESTE, 1981, p. 97).

Na resposta a essa objeção, segundo Grosseteste, Aristóteles conclui que:

aquele que aprende algo nem previamente sabe aquilo pura e simplesmente nem ignora completamente, mas conhece sob um certo aspecto e, sob este aspecto não aprende, mas na medida em que conhece sob esse aspecto é que conhece sobre o que era em si simplesmente ignorado que é aquilo que procurava saber (GROSSETESTE, 1981, p. 98).

¹⁷ GROSSETESTE, 1981, p. 95.

Assim se conclui o primeiro capítulo do comentário de Grosseteste, no qual ele trata exatamente do conteúdo do primeiro capítulo dos *Segundos Analíticos* de Aristóteles, com apenas uma pequena observação pessoal, além de uma explicação de que “estas palavras – previamente conhecido no universal e ignorado em própria pessoa – não são de Aristóteles mas de seus comentadores”.

O comentário de Alberto Magno

Alberto Magno, nascido por volta do ano 1200¹⁸, foi o primeiro dominicano alemão a obter o título de mestre de teologia em Paris. Partiu dele também a iniciativa de, 10 anos depois de ter ensinado em Paris e já exercendo funções de direção na Ordem Dominicana, designar Tomás de Aquino para fazer estudos em Paris a fim de posteriormente ocupar uma das cadeiras de teologia dos dominicanos naquela universidade.

O “projeto aristotélico” de Alberto é bem mais amplo e ambicioso do que o de Tomás¹⁹. De fato, o seu propósito era o de reescrever as obras do Filósofo, expondo-as, corrigindo-as e emendando-as onde fosse o caso a fim de transmitir aos latinos todo o conjunto da ciência contida nessas obras, tendo, para isto, escrito comentários ou paráfrases de virtualmente todas elas, além de outras obras pseudo aristotélicas como o *Liber De Causis*, que ele já sabia não ser de Aristóteles²⁰. De especial interesse para Alberto eram as obras sobre ciência natural, as quais Tomás não deu muita atenção. Era sua convicção que todas as ciências são necessárias para quem quiser entender a Teologia e que a verdade das ciências na-

¹⁸ Os dados biográficos aqui apresentados foram retirados do artigo de Weisheipl, 1980, p. 13 – 52.

¹⁹ Weisheipl refere que um Roger Bacon enciumado reclama de que “hoje em dia a filosofia é ensinada aos vulgos em latim e o autor desta empreitada ainda é louvado indecentemente sendo equiparado aos grandes Aristóteles, Avicena e Averroes, estando ele ainda vivo”. (WEISHEIPL, 1980, p. 14).

²⁰ WEISHEIPL, 1980, p. 14.

turais não pode contradizer as verdades reveladas, convicção que seria compartilhada por Tomás.

O comentário das obras lógicas de Aristóteles foi executado paralelamente ao comentário das obras científicas e políticas. Quanto ao comentário aos *Segundos Analíticos*, Weishepl acha provável que Alberto tenha trabalhado nele no período de lazer que ele teve quando visitou a cúria romana a fim de pedir dispensa de seu cargo de bispo, o que seria dezenove meses entre os anos de 1261 e 1263²¹. Não fazia parte das atribuições de Alberto, como mestre de teologia, o ensino destas obras; a bem da verdade, a essa altura, meados do século XIII, o *corpus* aristotélico ainda estava sendo absorvido pelo mundo da alta cultura da latinidade ocidental e, em Paris, boa parte dessas obras tinham o seu ensino público proibido pelas autoridades eclesiásticas, temerosas das possíveis divergências entre a doutrina de Aristóteles com a doutrina cristã. Portanto, esses comentários não foram frutos de lições ou cursos ministrados por ele, nem se destinavam a isso; não é crível, todavia que se tratasse apenas de um *hobby* particular e por isso talvez se destinassem à discussão com um público mais avançado.

Homem de curiosidade voraz, Alberto aproveitava a sua vida de viajante e de homem de ação, (além de ter sido provincial da Ordem Dominicana, chegou a ser bispo na Alemanha) para inquirir sobre todos os assuntos em que se via envolvido e consultar todos os livros possíveis onde quer que se encontrasse. Talvez em razão dessa sua curiosidade enciclopédica, os seus comentários aristotélicos também contenham esse estilo enciclopédico. De tal modo que Ashley os classifica mais como paráfrases ao estilo aviceniano do que como um comentário ao estilo parisiense²². Essa é de, fato, a diferença mais notável entre os comentários de Alberto comparativamente aos de Roberto e de Tomás.

²¹ WEISHEIPL, 1980, p. 39.

²² Ashley, Benedict. “St. Albert and the nature of natural sciences”, em: Weisheipl, J. (ed.) (1980), p. 79, nota 31.

No comentário de Alberto, o texto aristotélico é dividido também seguindo rigorosamente a ordem do texto. Há algumas divisões maiores, chamadas de Tratados, cada um deles subdividido em capítulos; cada capítulo, por sua vez, lida com uma porção do texto. O objeto do comentário é o texto aristotélico, mas Alberto faz amplas digressões e o resultado é um texto não tão claro quanto o de Roberto ou o de Tomás, mas muito mais erudito e, em nossa opinião, de leitura mais agradável.

O capítulo 1 do livro 1 dos *Segundos Analíticos* é objeto do tratado primeiro, que tem como título: “Do que é preciso ter antes da ciência e sobre o modo universal de saber”²³, isto é, o tema do tratado é o conhecimento prévio necessário ao conhecimento científico. No tratamento do texto, Alberto se estende bem mais do que o comentário de Grosseteste: ao invés de um único capítulo, ele precisa de cinco até chegar na dúvida do Mênon e sua solução, tendo antes passado pelos preâmbulos da ciência (capítulo 1), pela prova de Avicena e Al Gazali de que os *Segundos Analíticos* seguem-se imediatamente aos *Primeiros Analíticos* (capítulo 2), pela tese segundo a qual a ciência intelectual se dá a partir de conhecimento preexistente (capítulo 3), pela discriminação dos tipos de conhecimento prévio, precipuamente na ciência demonstrativa (capítulo 4) e, finalmente, pela abordagem do conhecimento prévio das conclusões (capítulo 5). Em suma, as meras 43 linhas do texto aristotélico renderam dezenove páginas no comentário de Alberto na edição Borgnet.

Apesar de conter muitas digressões e de introduzir muitos outros autores, percebemos que, ao menos quanto a essa parte que é objeto de nossa análise, Alberto segue bem de perto o texto aristotélico. Contando os dois primeiros capítulos como introdutórios, nos quais ele se deleita em esbanjar sua erudição (citando Avicena, Algazali, Boécio, Zenon, Empédocles e as obras aristotélicas *De Anima*, *Ética*, *Metafísica*), ele realmente entra no assunto do livro somente a partir do capítulo terceiro.

²³ Em latim: “*De his quae praemitti habent ante scientiam, et de universali sciendi modo*”

O primeiro tema a ser tratado é o conhecimento prévio. Uma vez que a sentença de abertura dos *Segundos Analíticos* é “todo ensinamento e todo aprendizado intelectual se dá a partir de conhecimento prévio”, todos os capítulos seguintes do Tratado I, a começar pelo capítulo 3, serão dedicados a este tema, seguindo a ordem de apresentação do próprio Aristóteles, ou seja, em primeiro lugar discriminando os dois (ou três) tipos de conhecimento prévio (do que é, do que é dito e de uma combinação de ambos), assunto do capítulo 4 e, em seguida, determinando sobre o conhecimento da conclusão de um silogismo; esta é, de fato conhecida sob certo aspecto, mas sob certo aspecto ignorada, assunto do capítulo 5. É neste contexto que surge o “problema do Mênon”.

Alberto dá prova de conhecer com exatidão o problema de que se fala neste ponto. Ele diz que Mênon era um discípulo de Platão a quem foi dedicada uma resposta à questão se a virtude pode ser ensinada. A resposta platônica, segundo ele, é que a virtude não pode ser ensinada, mas apenas dada por Deus àqueles que voltam-se para si mesmos e a encontram em sua alma. Acrescenta que, com essa resposta concordam Agostinho, Boécio e, talvez, também Gregório de Nyssa. Está claro que Alberto não confrontará, ao menos diretamente, autoridades tão respeitáveis. Mas ele também dá sinal de não conhecer o diálogo platônico em primeira mão, pois atribui a Agostinho o exemplo do senhor que, ao buscar um escravo fugitivo que não conhece não teria como reconhecê-lo se o encontrasse; ora, este exemplo encontra-se no próprio texto platônico.

O problema é discutido segundo a ordem que aparece no texto de Aristóteles. Assim, em primeiro lugar, o problema é posto como argumento na forma de redução ao absurdo: antes que se conheça a conclusão de um silogismo, de certo modo a conhecemos previamente, mas de certo modo, não a conhecemos. Se isso não fosse possível, dar-se-ia a ambiguidade do Mênon, que é a seguinte: ou nada se aprende ou se aprende o que já era sabido. Em seguida, é impugnada uma solução que consistia em enfraquecer a universalidade da conclusão e, enfim, se afirma que nada proíbe que aquilo que alguém aprende já

saiba previamente de certo modo, mas ignore de certo modo (que é a solução aristotélica, resumidamente).

Depois de explicar essa passagem nesta ordem, e certamente considerando que Aristóteles lidou sumariamente com o problema, Alberto ainda acrescenta um capítulo, o sexto do Tratado I, intitulado “Sobre a dúvida do Mênon e sua solução” onde, mais uma vez esbanjando erudição, Alberto nos ensina que

Aqui, para que mais perfeitamente seja o ensinamento deve-se interpor a dúvida do Mênon e resolvê-la, ainda que isto pareça pertencer mais à metafísica. Saiba que a dúvida do Mênon, se funda na antiquíssima opinião de Anaxágoras sobre a latência das formas, segundo a qual todas as formas que devem ser concebidas já estão interiormente naquele que há de concebê-las, e pelo movimento a matéria deve depurá-las e fazê-las aparecer, tal como a pedra preciosa, que precisa ser polida, etc. (MAGNO, 1890, p. 18).

Em seguida apresenta cinco argumentos a favor da posição platônica exposta no *Mênon* e a solução dos peripatéticos e de Boécio para as mesmas. Nestes argumentos, o vemos mobilizar todo o seu conhecimento das fontes da filosofia grega e dos latinos. Por interessante que sejam essas considerações, seja-nos permitido ultrapassá-las, fogem ao escopo de nosso artigo. Encerramos assim, a exposição de Alberto sobre o capítulo 1 dos *Segundos Analíticos*.

O comentário de Tomás de Aquino

Quando Alberto esteve na cúria romana, entre 1261 e 1263, ele se encontrou com o seu antigo assistente e amigo Tomás de Aquino²⁴. Por meio deste, deve ter ficado sabendo sobre a nova tradução da *Metafísica* por Moerbeke. Podem também ter conversado a respeito dos *Segundos*

²⁴ WEISHEPL, 1980, p. 38 – 39.

Analíticos, no qual Alberto iria trabalhar por aquela época e sobre o qual Tomás também se debruçaria alguns anos depois. A *Expositio* de Tomás de Aquino, no entanto, seria escrita na forma de um comentário literal, isto é, um comentário linha por linha, e não uma paráfrase recheada de citações eruditas como a do mestre. O trabalho foi realizado a partir da tradução latina de Tiago de Veneza até o capítulo 15 do livro I (79b23 na numeração Bekker), ponto em que Tomás, por alguma razão, parece adotar a revisão do texto de Tiago feita por Guilherme de Moerbeke²⁵. Antes de proceder ao comentário de cada passagem “atômica”, Tomás apresenta sempre uma visão sintética do conjunto do capítulo e do conjunto de capítulos em que um tema é tratado. Trata-se de uma espécie de análise estrutural do texto²⁶.

As versões latinas do texto aristotélico de que Tomás dispõe, visto que ele não lê grego, são sintéticas ao extremo e muito elípticas, com muitas passagens quase criptográficas, é de fato digno de nota que Tomás tenha conseguido extrair desses escritos um sentido muito parecido com interpretações modernas, feitas por estudiosos com acesso ao texto grego, como por exemplo, os comentários de Ross²⁷ e o de Porchat²⁸ sobre os *Segundos Analíticos*²⁹.

O comentário de Tomás de Aquino, escrito por volta de 1272, como dissemos acima, parece atender ao pedido dos mestres da faculdade de

²⁵ AQUINO, 1989, Introdução p. XIV

²⁶ Weijers (2002) chama esse tipo de comentário de “comentário parisiense” e os comentários aristotélicos de Tomás de Aquino são seu melhor exemplo.

²⁷ Ross, (2000).

²⁸ Pereira, Oswaldo Porchat. (2001).

²⁹ Apesar de considerados bastante claros e originais em sua época, os comentários aristotélicos de Tomás de Aquino foram colocados sob suspeição por modernos estudiosos de Aristóteles quanto à sua fidelidade ao pensamento do Estagirita. Leo Elders (2009, p. 29) cita Joseph Owens, Harry Jaffa e M.-D. Jordan como defensores da tese segundo a qual há um vício nos comentários, os pressupostos da doutrina cristã aos quais têm de se adequar, que os tornam inúteis para uma exegese histórico-crítica da obra de Aristóteles.

artes e é, de fato, tipicamente “parisiense”³⁰. Nele, apresenta-se uma visão de conjunto do texto a ser comentado, explicita-se as suas divisões internas e, em seguida, procede-se a um comentário linha por linha, com poucas e bem marcadas intervenções do comentador.

O mesmo capítulo 1 do livro de Aristóteles, de 71a 1 até 71b 8, segundo a numeração Bekker, é tratado nos três primeiros capítulos do comentário tomista.

O primeiro capítulo é, na verdade, um proêmio, no qual ele faz uma apresentação da estrutura da lógica, relacionando as suas partes com as operações do espírito ou atos da razão e com as obras que compõem o *Organon*. No final deste capítulo, ele trata da noção de que todo conhecimento intelectual provém de algum conhecimento previamente existente em nós. Esse proêmio é talvez a mais clara demonstração da influência de Alberto sobre Tomás, tanto quanto ao estilo (de fato Tomás mobiliza o seu conhecimento para dar uma visão de conjunto sobre a obra) quanto com relação ao conteúdo (também Alberto relaciona as partes da lógica com as operações do espírito).

No segundo capítulo, Tomás expõe sobre o modo e a ordem necessária para que o conhecimento prévio nos leve à aquisição de ciência, segundo a ordem do texto aristotélico.

No terceiro capítulo, Tomás aborda o tema do conhecimento prévio da conclusão de um silogismo. Neste ponto, ele apresenta a ideia aristotélica segundo a qual a conclusão de um silogismo ou de uma indução já é, de certo modo conhecida por nós antes que a saibamos de fato, mas de certo modo é desconhecida, isto é, ela não é conhecida pura e simplesmente mas apenas sob certo aspecto. E para corroborar essa ideia, apresenta-se o “falso” dilema do Mênon.

Em uma intervenção nesse capítulo, Tomás diz:

³⁰ A existência de um exemplar, a partir do qual foram produzidos os manuscritos atualmente conhecidos é o sinal para que Olga Weijers (2002), assim o classifique.

como já foi mostrado, é preciso conhecer previamente os princípios da conclusão; ora, os princípios se relacionam à conclusão assim como, na natureza, as causas ativas relacionam-se aos seus efeitos (assim, no livro II da *Física*, as proposições do silogismo são postas no gênero das causas eficientes); ora, o efeito, antes que se produza em ato, certamente preexiste virtualmente nas causas ativas, mas não em ato, o que é ser pura e simplesmente; do mesmo modo antes que se deduza a conclusão a partir dos princípios da demonstração, a conclusão é previamente conhecida nos próprios princípios virtualmente, mas não em ato, assim preexiste, com efeito, neles. E assim, fica patente que não é conhecida previamente pura e simplesmente, mas sob certo aspecto (AQUINO, 1989, p. 14 – 15).

Sem aludir ainda ao intelecto (o que ele fará mais tarde) nem à iluminação divina (o que ele nunca fará neste livro), Tomás dá uma explicação que resolve o dilema do Mênon em termos puramente aristotélicos: em certo sentido já conhecemos previamente o que procuramos, mas não em sentido estrito. Essa é a natureza do conhecimento demonstrativo, isto é, científico segundo Aristóteles: a partir de certos princípios conhecidos de modo não científico, é possível derivar, silogisticamente, todo o edifício de conhecimentos científicos que podemos almejar atingir.

Os Segundos Analíticos segundo Roberto, Alberto e Tomás

Façamos agora algumas observações comparando os três comentários quanto ao texto aqui considerado. No quadro a seguir, apresentamos como o texto aristotélico é dividido e apresentado em cada um dos comentários.

LIVRO 1

Aristóteles	Tomás	Roberto	Alberto
1 - 71a 1	1-3	1	Tratado 1, 1-6
2 - 71b 10	4-6	2	Tratado 2, 1-5
3 - 72b 5	7-8	3	Tratado 2, 6

Aristóteles	Tomás	Roberto	Alberto
4 - 73a 21	9-11	4	Tratado 2, 7-12
5 - 74a 5	12	5	Tratado 2, 13-14
6 - 74b 5	13-14	6	Tratado 2, 15 e 17
7 - 75a 38	15	7	Tratado 2, 16 e 18
8 - 75b 21	16	7	Tratado 2, 17
9 - 75b 37	17 (75b 37 - 76a 25)	8	Tratado 2, 18
10 - 76a 31	17-19 (76a 26 - 77a9)	8	Tratado 2, 18
11 - 77a 5	19-20 (77a10 - 77a 35)	9 -10 (77a10 - 77a 35)	Tratado 3, 1-4
12 - 77a 36	21-22	11	Tratado 3, 5
13 - 78a 21	23-25	12	Tratado 3, 6-7
14 - 79a 17	26	13	Tratado 3, 8
15 - 79a 33	26	14	Tratado 3, 8
16 - 79b 23	27-28	14	Tratado 4, 1-3
17 - 80b 16	29	14	Tratado 4, 4-6
18 - 81a 37	30	14	Tratado 4, 7-8
19 - 81b 10	31	15	Tratado 4, 9
20 - 82a 21	32	15	Tratado 4, 10
21 - 82a 36	32	15	Tratado 4, 10
22 - 82b 37	33-35	15	Tratado 4, 11-13
23 - 84b 5	36	16	Tratado 4, 14-15
24 - 85a 14	37-38	17	Tratado 5, 1-2
25 - 86a 31	39	17	Tratado 5, 3
26 - 87a 1	40	17	Tratado 5, 4
27 - 87a 31	41	17	Tratado 5, 6

28 - 87a 38	41	18	Tratado 5, 6
Aristóteles	Tomás	Roberto	Alberto
29 - 89b 5	41	18	Tratado 5, 6
30 - 87b 19	42	18	Tratado 5, 7
31 - 87b 28	42	18	Tratado 5, 7
32 - 88a 17	43	18	Tratado 5, 8
33 - 88b 30	44	19	Tratado 5, 9-10
34 - 89b 10	44	19	Tratado 5, 9-10
fim - 89b 20	1-44	1-19	T1 - T5 (56 capítulos)

LIVRO 2

Aristóteles	Tomás	Roberto	Alberto
1- 89b 23	1	1	Tratado 1, 1-3
2 - 89b 36	1	1	Tratado 2, 1-2
3 - 90a 35	2	2	
4 - 91a 12	3	2	
5 - 91b 12	4	2	
6 - 92a 6	5	2	
7 - 92a 34	6	2	
8 - 93a 1	7	2	
9 - 93b 21	8	2	
10 - 93b 29	8	2	
11 - 94a 20	9	3	Tratado 3, 1-5
12 - 95a 10	10-12	3	Tratado 3, 6-7
13 - 96a 20	13-16	4	Tratado 4, 1-5
14 - 98a 1	17	4	Tratado 4, 6
15 - 98a 24	17	4	Tratado 4, 6
16 - 98a 35	18	5	Tratado 4, 7-8

17 - 99a 1	19	5	Tratado 4, 9
18 - 99b 9	19	5	Tratado 4, 9
Aristóteles	Tomás	Roberto	Alberto
19 - 99b 15	20	6	Tratado 5, 1-2
Fim - 100b 17	20 capítulos		

Embora cada um tenha uma maneira peculiar de divisão do texto, o quadro nos mostra que, na maior parte, eles mantêm uma certa semelhança nas marcas de divisão do texto. O comentário de Roberto tem uma tendência a agrupar vários capítulos em cada capítulo de sua exposição, os 34 capítulos do livro I rendem 19 capítulos do comentário e os 19 do livro II são reduzidos a apenas 6. Ao contrário, Alberto e Tomás tendem a estender a exposição de um único capítulo por vários capítulos. Assim, os 34 capítulos do livro I rendem 56 capítulos e os 19 do livro II rendem 23 capítulos no comentário de Alberto, embora ele agrupe os capítulos em Tratados (5 para cada livro). Tomás acompanha a tendência de Alberto e estende o comentário dos 34 capítulos do livro I por 44 capítulos e os 19 do livro II por 20. Vemos por essa comparação como Tomás parece também combinar os dois métodos de exposição quanto às divisões maiores do texto. Quanto às divisões atômicas, no entanto, o trabalho de Tomás é sem precedentes, na medida em que ele faz uma exposição do texto linha por linha e é a tal ponto rigoroso neste escrutínio que é quase possível reconstruir a versão do texto por ele utilizada a partir de suas citações ou lemas na *divisio textus*. Embora, seja dito, os três se preocupam em citar o texto, segundo o modelo “da parte que vai de... a ... Aristóteles diz que...”, que é o processo propriamente chamado de *expositio* do texto.

Em primeiro lugar, apesar de suas diferenças de estilo, os três autores se mantêm bastante próximos ao texto. Mesmo afastando-se dele por meio de digressões ou de intervenções pessoais, eles têm o cuidado de seguir a ordem do texto. Isso é um sinal, na nossa opinião, do objetivo didático,

comum aos três autores. Todos tem como objetivo desfazer a dificuldade do texto, explicando-o aos estudantes. De fato, Roberto escreveu o seu trabalho em um ambiente em que os textos lógicos de Aristóteles recentemente descobertos despertavam muito interesse mas onde eram escassos os mestres que os ensinavam, por causa de dificuldade destes. Alberto manifesta várias vezes a sua intenção de expor o conjunto da obra científica de Aristóteles para o entendimento da doutrina aristotélica, com conhecimento de sua lógica é fundamental, ele também se dedicou a produzir um comentário sobre essa parte também. Quanto a Tomás, o pedido dos mestres de artes para que este escrevesse a sua *Expositio* parece indicar que em Paris ainda não havia um trabalho que facilitasse o aprendizado desta obra (supondo que o comentário de Roberto tivesse circulado mais na Inglaterra e o de Alberto na Alemanha).

Quanto à doutrina, também os três comentários são muito parecidos, pelo menos neste ponto que é objeto de nossa pesquisa. Apresentam a necessidade do conhecimento prévio para que se dê o conhecimento científico, identificam os dois tipos (que é, e o que é dito) e a combinação de ambos; a consideração sobre a anterioridade temporal e lógica na relação entre o conhecimento das premissas e o conhecimento da conclusão e, finalmente, a consideração sobre o problema do Mênon. Quanto ao *Mênon*, o diálogo platônico citado por Aristóteles, não parece que nenhum dos três o conhecesse diretamente, embora todos o identifiquem como o diálogo de Platão que tem esse título por causa do nome do discípulo platônico; Roberto e Alberto se dão ao luxo de ir além e nos informam sobre a intenção inicial do texto platônico, que é investigar se a virtude pode ser ensinada e ambos citam o exemplo do senhor que perde o escravo e não o reconhece, embora Alberto atribua o exemplo a Agostinho.

Com relação às diferenças, o modo como eles dividem o texto é bastante característico de cada um, Roberto apresenta o texto na forma de uma sucessão de conclusões, embora divida o seu comentário em capítulos. Não há introdução geral, ele entra diretamente no texto, informando que o primeiro capítulo é uma introdução do próprio Aristóteles ao que

se seguirá, na qual ele mostra, por redução ao absurdo que o ensino e aprendizado é possível (pois senão acontece a ambiguidade do *Mênon*). Embora não se demore muito neste ponto, é aqui que, a nosso ver estaria o ponto de maior tensão entre o ensino de Aristóteles e as convicções de seu comentador, pois Grosseteste lembra que, na verdade não é o mestre que ensina oralmente ou por escrito, mas é o mestre interior ou a luz interior que comanda o processo de auto aprendizado (em que medida isso é uma concessão à própria tese platônica exposta no *Mênon*, Roberto não se dá ao trabalho de discutir).

Alberto divide o texto e o apresenta na forma de tratados, que são subdivididos em capítulos. Já vimos que, nestes tratados ele se dá a liberdade de fazer amplas digressões e mobilizar o seu amplo conhecimento da filosofia. Os dois capítulos do tratado primeiro se apresentam, assim, como introdutórios ao próprio comentário.

Tomás divide escrupulosamente o texto e o apresenta em forma capítulos. Os capítulos do comentário coincidem, mas não sempre, com os capítulos do próprio texto aristotélico. Embora os capítulos não tenham título, o que parece dar unidade a ele é uma certa unidade de assunto. Assim, o capítulo primeiro dos Segundos Analíticos é comentado nos três primeiros capítulos do comentário, sendo o capítulo primeiro uma introdução geral ou próêmio (à maneira de Alberto), no qual, após fazer uma apresentação de conjunto da lógica aristotélica e estabelecer o lugar dos Segundos Analíticos no conjunto da obra, Aristóteles mostra que todo ensinamento e todo aprendizado intelectual se dá a partir de conhecimento prévio, no segundo capítulo define-se qual a natureza desse conhecimento prévio e no terceiro explica em que sentido o conhecimento da conclusão é anterior.

Conclusão

O trabalho que apresentamos até aqui pretende ser o início de uma comparação dos três comentários em sua íntegra, ao final do qual teremos

condições de apresentar uma opinião a respeito do caráter geral do aristotelismo de cada um desses expositores. Neste sentido, apresentamos, a título de conclusão, as seguintes considerações a respeito da atitude tomista como comentador de Aristóteles.

Em primeiro lugar, dadas as diferenças que pudemos observar entre as três perspectivas, e supondo que Tomás tivesse conhecimento dos dois comentários latinos anteriores, parece que ele não estava satisfeito com a perspectiva de nenhum deles, razão plausível para levar a cabo a tarefa de expor o difícil texto dos *Segundos Analíticos*³¹. Ele segue rigorosamente o modelo parisiense³², dividindo e subdividindo o texto até o limite de suas linhas, afastando-se assim das paráfrases de Roberto e de Alberto nas quais, descontada a erudição, parece presente ainda uma mistura de platonismo ou neoplatonismo à exposição de Aristóteles, da qual aliás o próprio Tomás não está totalmente isento³³. Embora se possa explicar esse fato pela convicção, compartilhada entre os três segundo a qual o que importa é expor a verdade e não o pensamento de Aristóteles (assim, se Aristóteles se afasta da verdade, pior para ele), é certo que há um esforço maior por parte de Tomás em seguir o texto mais estritamente; para tanto o seu método de divisão exaustiva é mais eficiente do que a paráfrase de Alberto ou a exposição por sequência de conclusões de Roberto.

Em segundo lugar, os comentários anteriores são valiosa fonte de informação que permitem a Tomás de Aquino entender o assunto em questão (mesmo que ele discorde da interpretação dada), diante

³¹ Como escreve Leo Elders (2009, p. 31): “todos sabemos quão difíceis de decifrar são as traduções latinas do texto de Aristóteles; por essa razão, uma apresentação clara do que Aristóteles ensinara deve ter sido muito bem vinda. Tomás propunha colocar os estudantes em contato direto com o texto, ao mesmo tempo em que fornecia um guia, ficando ele mesmo em segundo plano”.

³² Na verdade, as exposições de Tomás parecem ser o próprio modelo do chamado comentário parisiense.

³³ Esse ponto pretendemos investigar em futuros trabalhos sobre a comparação dos comentários.

de um texto que, se não é lacunar, é bastante enigmático. Gauthier³⁴ conta, quanto ao comentário ao capítulo 1 do texto aristotélico, 3 passagens em que Tomás se apoia no texto de Grosseteste e 7 passagens em que ele se apoia no texto de Alberto Magno. De resto, o texto aristotélico é, ainda hoje, singularmente impenetrável se não dispusermos das chaves de leitura que seus comentadores antigos e medievais nos legaram.

Com relação à estrutura dos comentários, notamos que os três seguem, na exposição, a ordem do texto aristotélico e procuram dar conta do conteúdo de toda a obra, o que parece evidenciar o seu propósito didático. Isto é, trata-se de uma tentativa de cobrir exhaustivamente o conteúdo integral da desta obra aristotélica, diferentemente inclusive dos comentários modernos de Ross e de Pochat, que se concentram em alguns temas sem a obsessão de dar conta do texto todo.

O comentário de Tomás, sendo o mais novo dentre os três analisados parece dialogar com os anteriores, procurando incorporar o que ele pensa estar certo e evitar os possíveis erros, mas não de maneira explícita. Assim, ele apresenta, a maneira de Alberto Magno, um prólogo que enquadra a obra comentada na estrutura do *corpus* aristotélico e relaciona a estrutura da lógica, tal como arquitetada por Aristóteles, com a estrutura dos pró-

³⁴ As passagens citadas por Gauthier são as seguintes: em I,2, 17-49 se apoia em Grosseteste, *In Post* I,1, 46 – 49 e Alberto, *Post.* I,1,4, p.14; em I,2, 108 se apoia Alberto, *Post.* I,1,4, p.12; em I,2, 17 – 49 se apoia em Grosseteste, *In Post* I,1, 57 – 58; em I,2, 155 – 183 se apoia em Alberto, *Post.* I,1,5 p. 14 – 15; em I,2, 190 – 203 se apoia em Alberto, *Post.* I,1,5, p. 15; em I,3, 10 – 11 se apoia em Alberto, *Post.* I,1,5, p.15b; em I,3, 37 – 39 se apoia em Grosseteste, *In Post* I,1, 97 – 101 e Alberto, *Post.* I,1,5, p. 16 (é a parte em que se identifica o texto do Ménon, embora todos possam também depender, quanto a isso, do comentário de Temístio); em I,3, 64 – 68 se apoia em Alberto, *Post.* I,1,6, p.18 (identificação de Anaxágoras como fonte da doutrina da reminiscência platônica, este ponto, no entanto já aparecera em textos anteriores de Tomás, como o *Comentário às Sentenças*, o que não exclui, na verdade talvez até confirma, a influência de Alberto); Tomás de Aquino (1989) p. 10 – 16, notas.

prios atos do intelecto e da razão. No decorrer da exposição, no entanto, ele se permite poucas intervenções, esforçando-se por apresentar o texto e ficar em segundo plano, como faz Roberto Grosseteste.

Com relação especificamente ao ponto da doutrina que tratamos nesta comunicação, qual seja, o tema do conhecimento anterior necessário à ciência e o problema do Mênon, notamos que, em sua apresentação, Tomás evita associar o conhecimento prévio de que necessitamos para atingir o conhecimento científico à iluminação divina, o que parecem fazer os outros dois comentadores.

Referências

ASHLEY, BENEDICT M. St. Albert and the Nature of Natural Science. In: Weisheipl, James A. (Ed.). *Albertus Magnus and the Sciences – Commemorative Essays*, Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1980.

ALBERTI MAGNI, D. *Opera Omnia*, v. 2. Paris: Vives, 1890. Liber I e Liber II Posteriorum Analyticorum. Edição de Augusto Borgnet.

ELDERS, Leo. The aristotelian commentaries of St. Thomas Aquinas. In: _____. *The Review of Metaphysics* n. 63, p. 29 – 53, Set. 2009.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

MCEVOY, James. *Robert Grosseteste*, New York: Oxford University Press, 2000.

OWENS, Joseph. Aquinas as an Aristotelian commentator. In: _____. *Saint Thomas Aquinas on the Existence of God: The Collected Papers of Joseph Owens*. Albany: SUNY Press, 1980

GROSSETESTE, Robertus. *Commentarius in Posteriorum Analyticorum Libros*, Firenze: L.S. Olschki, 1981. Edição crítica e introdução de Pietro Rossi.

ROSS, W. D. (Ed.). *Aristotle's Prior and Posterior Analytics*, New York: Oxford University Press, 2000.

TOMÁS DE AQUINO. *Opera Omnia iussu Leonis XIII P.M. edita*, Roma: Commissio leonina/ Librairie Philosophique J.Vrin, 1989. Editio altera retractata, cura et studio Fratrum Praedicatorum, volume I-2.

TORREL, J-P. *Iniciação a Santo Tomás de Aquino*, São Paulo: Loyola, 2004.

WEIJERS, OLGA. La Structure des commentaires philosophiques et la faculté des arts: quelques observations. In: _____. *Il commentario filosofico nell'occidente latino*, Turnhout: Brepols, 2002.

WEISHEIPL, JAMES A. (Ed.). *Albertus Magnus and the Sciences – Commemorative Essays*, Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1980.

_____. The life and works of St. Albert the Great. In: WEISHEIPL, James A. (Ed.). *Albertus Magnus and the Sciences – Commemorative Essays*, Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1980.

Data de registro: 26/09/2015

Data de aceite: 26/03/2016

O uso poético da linguagem e os conceitos de ideia, sentido e referência no pensamento de Frege

*Fábio Baltazar do Nascimento Júnior**
*Marcio Chaves-Tannús***

Resumo: A partir da análise de trechos de *Sobre o Sentido e a Referência*, de Gottlob Frege, procuraremos destacar o espaço que este autor reserva ao estético. Para tanto, apresentaremos a distinção fregeana entre o uso poético e o científico da linguagem, com base nos conceitos de ideia (*Vorstellung*), sentido (*Sinn*) e referência (*Bedeutung*).

Palavras-chave: Linguagem. Estética. Sentido. Referência. Ideia.

The poetic use of language and concepts of idea, sense and reference on Frege's thinking

Abstract: From the analysis of snippets of *Sense and reference*, by Gottlob Frege, we intend to show the place that the author maintains for the aesthetics. In order to accomplish this task, we will shed lights on Frege's distinction between poetic use and scientific use of language, on the basis of three concepts: idea (*Vorstellung*), sense (*Sinn*) and reference (*Bedeutung*).

Keywords: Language. Aesthetic. Sense. Reference. Idea.

L'usage poétique du langage et les notions d'idée, de sens et de référence chez Frege

* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* fabionascimento@ufu.br

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* mctannus@ufu.br

Résumé: Par l'analyse interprétative des fragments de *Sens et référence* de Gottlob Frege, on cherchera à délimiter le lieu réservé par le philosophe à l'esthétique. Pour accomplir cette tâche, on soulignera le rôle de la distinction faite par Frege entre l'usage poétique et l'usage scientifique du langage, tout en tenant compte des notions d'idée (*Vorstellung*), celle de sens (*Sinn*) et de référence (*Bedeutung*) qu'il mobilise dans ce contexte.

Mots-clés: Langage. Esthétique. Sens. Référence. Idée.

Introdução

Desde Platão, a marca distintiva entre o *logos* do artista e o *logos* do filósofo é o compromisso com a verdade. Em várias passagens de *A República*,¹ encontraremos críticas de Platão à arte: as fábulas dos grandes poetas apresentam falsas imagens dos deuses,² dizem mentiras que amedrontam as crianças sobre o Hades,³ mostram heróis lamentosos, destemperados, em busca de riqueza,⁴ de modo que “estas palavras [as dos poetas] são ímpias e *falsas*, pois demonstramos ser impossível que o mal provenha dos deuses” (391d, grifo nosso). Platão pensava também que os artistas estavam afastados da verdade em terceiro grau,⁵ exatamente porque a tragédia, a pintura, a escultura e as outras artes imitariam situações ou coisas sensíveis que, por sua vez, seriam cópias da realidade eterna das Formas. A arte apresentar-nos-ia uma pálida cópia da cópia. A Filosofia, por outro lado, seria a tentativa de captar a realidade das Formas de modo mais direto.

Mesmo que rejeitemos as críticas realizadas pelo viés teológico-filosófico ou pela estética imitativa de Platão, o horizonte do problema

¹ Livros II, III e X.

² 376e-379c.

³ 386^a-387b.

⁴ 388b-390e.

⁵ Em 597e, mas a teoria é desenvolvida ao longo do livro X.

apresentado pelo grego continua o mesmo: se não pudermos dar a formas específicas do *logos* (entendido como linguagem) algum valor de verdade, ou de validade ou de um compromisso com a defesa de si mesmo diante das possíveis refutações, então não teremos meios de separar a filosofia – ou, em última instância, a própria ciência – de outras manifestações da linguagem.

É nesse contexto que pretendemos expor a posição de Gottlob Frege sobre o assunto. Tanto quanto Platão, Frege centra a distinção entre o estético e o científico no compromisso com a verdade. Mas a solução para o problema da distinção entre as duas esferas da linguagem (ciência e estética) terá, no caso do pensamento de Frege, cores conceituais muito diferentes da solução de Platão.

O texto básico que utilizaremos será *Sobre o Sentido e a Referência*, de 1892. Este artigo de Frege apresenta *insights* e distinções importantes para o que se convencionou chamar de Filosofia Analítica da Linguagem. A posição de Frege sobre a poesia e a ciência dependerá de uma elucidação dos conceitos de sentido (*Sinn*) e referência (*Bedeutung*), além de uma explicação clara de como esses conceitos se separam da noção tradicional de ideia ou representação (*Vorstellung*). Esta é fundamental para a concepção que Frege tem do estético, embora a representação seja excluída da semântica objetiva apresentada pelo autor no artigo referido.

Para as citações, sempre que possível, apresentamos uma tradução disponível e o original. As três principais citações de *Sobre o Sentido e a Referência* estão em português no corpo do texto, com o original no rodapé. Assim, o leitor poderá verificar com mais facilidade as palavras exatas usadas por Frege.

Identidade, sentido e referência

O problema que impulsiona o artigo de Frege é o problema do tipo de relação que a igualdade poderia apresentar. Se a proposição “ $a = b$ ” for verdadeira, em que ela seria diferente da proposição monótona “ $a = a$ ”?

Desde os gregos, a semântica se apresenta a partir de uma tríade. Em Aristóteles, a tríade aparece como som, estado da alma e coisa,⁶ para os pós-cartesianos, som, ideia e coisa.⁷

Se pensarmos a partir dessa tríade tradicional, teremos dificuldade de explicar a diferença entre “ $a = b$ ” e “ $a = a$ ”. À primeira vista, poderíamos dizer que a diferença entre estas proposições fosse da ordem do “som”, dos sinais gráficos utilizados etc. Mas, já que consideramos arbitrário e convencional o uso dos sinais, “ $a = b$ ” e “ $a = a$ ” difeririam apenas por aspectos arbitrários e convencionais. Intuímos, ainda, que a diferença entre as duas proposições não pode ser da ordem da “coisa”, afinal, pretendemos enunciar a identidade e é exatamente no objeto que esperamos encontrar o idêntico.

Da tríade que anunciamos, sobra-nos apenas o “estado da alma” ou “ideia”. Porém, historicamente, esse aspecto da tríade é pensado de duas maneiras fundamentais, que tendem a aproximá-lo ou da “coisa” ou do “som”. Por um lado, mantém certa identidade com a “coisa” ou “objeto” (Aristóteles, medievais). Por outro, de modo a desconectá-lo da coisa e aproximá-lo da arbitrariedade do “som” (pós-cartesianos, mas, mais evidentemente, Locke). A relação entre significante e significado seria, para Aristóteles, por exemplo, uma relação entre um som convencional e um conceito mental que não difere fundamentalmente das coisas⁸ – portanto, o conceito de Aristóteles não seria convencional, mas fundado nas próprias coisas. Para Locke, diferentemente, há uma relação entre nomes e ideias que já não guardariam identidade com as coisas, de modo que a relação entre significado e significante perdesse o apoio, ao menos direto e necessário, dos objetos. A relação entre a ideia e a coisa teria algo de convencional⁹, assim como a relação entre a palavra e a ideia. Logo,

⁶ *Da Interpretação*, 16 a 2-9.

⁷ Para uma compreensão da natureza e da história do signo linguístico, ver Auroux (1996, p. 79-124).

⁸ *Da Interpretação*, 23 a 32-33.

⁹ O livro de Auroux, já referido, apresenta essa ideia a partir do que ele chama de “digitalisation

não poderíamos ficar satisfeitos com a distinção entre “ $a = a$ ” e “ $a = b$ ” a partir desse aspecto mental da tríade, já que poderíamos recair numa distinção arbitrária ou convencional – porque fundamentada na ideia

de l'esprit”, que começaria com Descartes e radicalizar-se-ia com Locke. Traduzimos um trecho importante: “[c]om exceção do caso das ideias simples, o sujeito não é um indivíduo passivo diante do mundo das ideias. Se o racionalismo kantiano desenvolve o tema da *espontaneidade* do entendimento, o empirismo lockeano desenvolve o tema da *liberdade do indivíduo* na construção do mundo das ideias: o homem sempre possui a mesma liberdade que Adão no que concerne à constituição das ideias complexas. A revolução linguística cumprida no *Ensaio* consiste em ter projetado a construção do entendimento a partir do *modelo dos signos de instituição*, isto é, a partir do modelo da *linguagem natural*”. No original: “[e]xcepté le cas des idées simples, le sujet n'est pas un individu passif devant le monde des idées. Si le rationalisme kantien développe le thème de la *spontanéité* de l'entendement, l'empirisme lockien développe celui de la *liberté de l'individu* dans la construction du monde des idées: l'homme possède toujours la même liberté que celle d'Adam en ce qui concerne la constitution des idées complexes. La révolution linguistique accomplie dans l'*Essay* consiste à avoir envisagé la construction de l'entendement sur le *modèle des signes d'institution*, c'est à dire sur le modèle du *langage naturel*.” (AUROUX, 1996, p. 96-97). O *Ensaio acerca do entendimento humano* é cheio de referências, sobretudo no livro II, a essa liberdade de operar com ideias simples e produzir ideias complexas que não teriam mais, necessariamente, similaridade com as coisas: “[f]ormadas voluntariamente. [...] Tendo, contudo, adquirido as ideias simples, a mente deixa de se limitar pela mera observação do que lhe é oferecido externamente, passando, mediante seu próprio poder, a reunir as ideias que possui para formar ideias complexas originais, pois jamais foram recebidas assim unidas” (LOCKE, 1991, p. 92, livro II, xii, 2). No original: “Made voluntarily. [...] But when it has once got these simple ideas, it is not confined barely to observation, and what offers itself from without; it can, by its own power, put together those ideas it has, and make new complex ones, which it never received so united.” (E. II, xii, 2). Cf. também: II, i, 5 (que fala da fonte das ideias e da possibilidade de operar com essa fonte); III, v, 3 (sobre a *arbitrariedade* – ‘made arbitrarily’ – das ideias complexas de modos mistos como, por exemplo, a ideia de *beleza*); III, ix, 12 (sobre a dificuldade de significar a tradicional *substância*). A tese de Auroux parece-nos uma radicalização da posição de Locke que, em última análise, não desconecta *completamente* as ideias e as coisas e nem considera *totalmente* arbitrária a composição de ideias. Por exemplo, na referência a Adão, usada por Auroux e que se encontra em III, vi, 51, Locke não se refere a *qualquer* ideia complexa, como parece supor Auroux, mas às ideias complexas de *modos mistos*, que são, certamente, arbitrárias, segundo Locke. No entanto, inegavelmente, Locke considera haver no mundo das ideias vários elementos que resultam, em primeiro lugar, das circunstâncias e experiências do indivíduo, mas também da sua *liberdade* e até *arbitrariedade*. Essa concepção lockeana é a base do problema da objetividade da comunicação (como garantir que temos as mesmas ideias, portanto, que nossa comunicação é efetiva?), que Morris (2007) considera central para entender a problemática fregeana.

formada livremente pelos indivíduos, conforme Locke – ou em algo que seja fiel à coisa – conforme Aristóteles. Nesse caso, a diferença entre as proposições ficaria novamente sem uma boa caracterização.

É exatamente assim que Frege elucida o problema, embora de modo mais simples e direto: seria “ $a = b$ ” uma relação e, se sim, entre objetos ou nomes de objetos? Vejamos:

A igualdade desafia a reflexão dando origem a questões que não são fáceis de responder. É ela uma relação? Uma relação entre objetos? Ou entre nomes ou sinais de objetos? (FREGE, 2009, p. 129)¹⁰

Frege já elucida o problema de modo a evitar aspectos subjetivos. A ideia (*Vorstellung*), que corresponderia ao “estado da alma” da referida tríade, sequer é considerada como fonte possível de solução do problema. Restariam, então, os sinais (sonoros, gráficos etc.) e os objetos.

Para escapar dessa dicotomia, Frege apresenta a noção de sentido (*Sinn*), separando-a da referência (*Bedeutung*). O referido pelo sinal, segundo a terminologia de Frege, corresponde à tradicional *res*, isto é, à coisa ou ao objeto. “Referência”, para Frege, é uma propriedade do sinal, que é referente de uma coisa referida. O sentido, por outro lado, é um terceiro dado objetivo. Além do sinal percebido e da coisa referida, Frege acrescenta o sentido que o sinal expressa. O plano da semântica de Frege pretende ser todo objetivo: sinais, sentidos e referências.

A diferença entre “ $a = a$ ” e “ $a = b$ ” reside, portanto e para Frege, no sentido. Este conceito objetiva livrar-nos da dicotomia entre objeto e nome sem que recaíamos na ideia que seja similar à coisa (Aristóteles) ou uma convenção (Locke). As duas equações abaixo ajudarão a tornar clara a noção de sentido (*Sinn*):

¹⁰ Die Gleichheit fordert das Nachdenken heraus durch Fragen, die sich daran knüpfen und nicht ganz leicht zu beantworten sind. Ist sie eine Beziehung? Eine Beziehung zwischen Gegenständen? Oder zwischen Namen oder Zeichen für Gegenstände? (FREGE, 1962, p. 38)

$$(a) 4 = 4$$

$$(b) (8 \times 7) \div 14 = 4$$

Estas equações diferem não apenas nos nomes, mas nas operações comunicadas. Os sinais usados em (b) têm um sentido diferente daquele utilizado em (a). O agregado de sinais “ $(8 \times 7) \div 14$ ” não é apenas uma maneira arbitrária e prolixa de se referir ao número quatro. Esse agregado de sinais é um modo de apresentar o número quatro. Não é indiferente que abreviemos esses sinais simplesmente substituindo-os pelo sinal mais simples “4”. Se fizéssemos isso, teríamos a equação (a), que nos dá seguramente menos informações que a equação (b). Em outras palavras, “ $E = mc^2$ ” não teria deixado ninguém célebre se fosse expressa simplesmente como “ $E = E$ ”. Frege dá, portanto, o nome de “sentido” a este “modo de apresentação do objeto”. Com a noção de sentido, Frege procura resolver o problema da identidade sem recorrer à dicotomia entre coisa e sinal; ao sinal corresponderá um sentido e não apenas uma coisa referida.

Sentido, referência e ideia

Assentados os conceitos de sentido e referência, procuraremos esclarecer em que eles diferem da já mencionada noção tradicional de ideia ou representação. Para isto, começaremos por mais um trecho de Frege:

Um pintor, um cavaleiro e um zoólogo provavelmente associarão ideias muito diferentes ao nome “Bucéfalo”. A ideia, por tal razão, difere essencialmente do sentido de um sinal, o qual pode ser a propriedade comum de muitos e, portanto, não é uma parte ou modo da mente individual. Pois dificilmente se poderá negar que a humanidade possui um tesouro comum de pensamentos, que é transmitido de uma geração para outra (FREGE, 2009, p. 134).¹¹

¹¹ Ein Maler, ein Reiter, ein Zoologe werden wahrscheinlich sehr verschiedene Vorstellungen mit dem Namen „Bucephalus“ verbinden. Die Vorstellung unterscheidet sich dadurch wesentlich von dem Sinne eines Zeichens, welcher gemeinsames Eigentum von vielen

A diferença fundamental entre a ideia¹² e o sentido é: enquanto a ideia é subjetiva, o sentido é parte do “tesouro comum de pensamentos”, portanto, objetivo. A palavra “Bucéfalo” pode suscitar inúmeras imagens diferentes em cada ouvinte: pode vir à cabeça a pintura de Degas, a imagem dos livros de História etc. Alguém poderia emocionar-se imediatamente com os feitos de Alexandre montado em Bucéfalo. Porém, nada disso capta o sentido objetivo que permite a comunicação entre dois falantes, quando a palavra é usada. O sentido “pode ser a propriedade comum de muitos”, enquanto a ideia é propriedade da mente do indivíduo. Em outras palavras, o sentido é público, enquanto a ideia é privada.

Em nota (FREGE, 2009, p. 135), Frege ainda distingue a representação como imagem mental de algo ausente e as imagens que nos impressionam enquanto enxergamos diante de nós um objeto sensível qualquer. Estas imagens de um objeto presente também não são objetivas. Importa, por isso, fazer um esclarecimento: do mesmo modo que a ideia não pode ser confundida com o **sentido**, as imagens que um objeto visado presentemente suscitam no indivíduo também não podem ser confundidas com a **referência**. A visão de um objeto não se confunde com o próprio objeto, este sim, a coisa referida pelo sinal. Frege não faz nenhum apelo à subjetividade quando desenvolve sua semântica, nem mesmo ao que mais tarde Russell chamará de *sense data*. Para a semântica de Frege, a

sein kann und also nicht Teil oder Modus der Einzelseele ist; denn man wird wohl nicht leugnen können, daß die Menschheit einen gemeinsamen Schatz Von Gedanken hat, den sie von einem Geschlechte auf andere überträgt. (FREGE, 1962, p. 42)

¹² Para que não haja confusão, reproduzimos aqui uma nota do livro de Morris (2007), que explica o que Frege quer dizer com “Vorstellung” e porque “Ideia” é uma boa tradução, no contexto de *Sobre o Sentido e a Referência*: “Frege usou a palavra alemã ‘Vorstellung’, em vez do termo inglês ‘idea’, mas parece claro que seu alvo é algo muito parecido com a concepção lockeana, numa leitura tradicional desta concepção. Então, parece justo caracterizar a concepção de Frege pelo termo técnico ‘Idea’” (tradução nossa). Este trecho, no original: “Frege used the German word ‘Vorstellung’ rather than the English word ‘idea’, but it seems clear that his target is something very like the Lockean view, on a natural reading of that view. So it seems fair to characterize Frege’s view by means of the technical term ‘Idea’” (p. 23, nota 3). Portanto, o termo “ideia”, em português, será usado para exprimir a concepção “lockeana [...], numa leitura tradicional desta concepção”.

evidência sensível não tem nenhum papel privilegiado; ao contrário, é afastada pelo mesmo golpe com que ele afasta a representação.

Para esclarecimento da questão, usaremos uma ilustração de Frege. Imaginemos a lua vista pelo telescópio. A comparação entre essa observação e os três conceitos (representação, sentido e referência) é feita do seguinte modo: a) a própria lua ilustra a **referência**; b) a imagem da lua produzida pelo arranjo das lentes no telescópio corresponde ao **sentido**; c) a imagem da lua na retina do observador exemplifica a **ideia**. Podemos perceber, ainda, que a própria lua e a sua imagem produzida nas lentes são dados objetivos, enquanto a imagem retiniana é do sujeito. É claro que poderíamos ainda pensar que a imagem retiniana é, também, objetiva, e talvez pudesse ser captada, projetada para outro etc. Frege não descarta essa possibilidade, mas isso pode ser visto apenas como um limite para a analogia que, afinal de contas, é apenas uma ilustração de conceitos que devem ser apreendidos por si mesmos.

Estética e ideia

Esclarecidos os conceitos de sentido e referência, bem como sua diferença em relação à ideia ou representação, podemos apresentar o papel desempenhado pela ideia na estética. O trecho a seguir nos parece importante para discutir a questão:

Podemos, agora, admitir três planos de diferença entre palavras, expressões e sentenças completas. Estas diferem [entre si] seja quanto às ideias, seja quanto ao sentido mas não à referência, ou finalmente seja também quanto à referência. Quanto ao primeiro plano, deve-se notar que, devido à associação incerta das ideias com as palavras, alguém pode ver uma diferença que outro não consegue ver. A diferença entre uma tradução e o texto original não deveria ultrapassar este primeiro plano. Pertencem ainda a essas possíveis diferenças os coloridos e os sombreados que a arte poética e a eloquência procuram dar ao sentido. Tais coloridos e sombreados não são objetivos,

mas devem ser evocados pelo próprio ouvinte ou leitor, conforme as sugestões do poeta ou do orador. Se não houvesse alguma afinidade entre as ideias humanas, a arte seria certamente impossível, embora não se possa averiguar exatamente até onde estas correspondem às intenções do poeta (FREGE, 2009, p. 136).¹³

Em primeiro lugar, é notável que Frege não afaste inteiramente a possibilidade de que as palavras suscitem ideias (representações, *Vorstellungen*) no íntimo dos indivíduos. Entre as palavras, as expressões e as sentenças completas, Frege admite as ideias como fonte de diferença. O que Frege não admite é que essas ideias sejam: a) confundidas com o sentido ou com a referência; b) importantes para o significado objetivo das palavras, expressões ou sentenças completas; c) importantes para a ciência. Pessoas diferentes podem captar o mesmo sentido quando ouvem a descrição “o cavalo de Alexandre Magno”, mas as imagens mentais que esta expressão suscita são potencialmente infinitas¹⁴ e não podem ser compartilhadas entre dois indivíduos. Mesmo que acreditemos que dois indivíduos tenham a mesma ideia, Frege argumenta: *si duo idem faciunt, non est idem* (se dois fazem o mesmo, não é o mesmo) (FREGE, 2009, p. 135). A

¹³ Wir können nun drei Stufen der Verschiedenheit von Wörtern, Ausdrücken und ganzen Sätzen erkennen. Entweder betrifft der Unterschied höchstens die Vorstellungen, oder den Sinn aber nicht die Bedeutung, oder endlich auch die Bedeutung. In bezug auf die erste Stufe ist zu bemerken, daß, wegen der unsicheren Verbindung der Vorstellungen mit den Worten, für den einen eine Verschiedenheit bestehen kann, die der andere nicht findet. Der Unterschied der Übersetzung von der Urschrift soll eigentlich die erste Stufe nicht überschreiten. Zu den hier noch möglichen Unterschieden gehören die Färbungen und Beleuchtungen, welche Dichtkunst [und] Beredsamkeit dem Sinne zu geben suchen. Diese Färbungen und Beleuchtungen sind nicht objektiv, sondern jeder Hörer und Leser muß sie sich selbst nach den Winken des Dichters oder Redners hinzuschaffen. Ohne eine Verwandtschaft des menschlichen Vorstellens wäre freilich die Kunst nicht möglich; wieweit aber den Absichten des Dichters entsprochen wird, kann nie genau ermittelt werden (FREGE, 1962, p. 43).

¹⁴ Conforme dissemos anteriormente, Frege argumenta que a palavra “Bucéfalo”, que nomeia o cavalo de Alexandre, deverá produzir imagens mentais diferentes em um pintor como Degas ou num cavaleiro medieval. *Ibidem*, p. 134, *in fine*.

ideia do outro seria sempre opaca para outra consciência. O sentido, entretanto, pretende ser, no caso dessa expressão, único: “o cavalo de Alexandre Magno” seria inteligível para qualquer falante que aprendeu o português, e Frege aposta que dois falantes são capazes de captar o mesmo sentido.¹⁵

Ainda no trecho citado acima, após rápida menção ao ideal de tradutibilidade a partir das noções de ideia, sentido e referência,¹⁶ Frege apresenta o que ele considera ser o “colorido” (*Färbung*) da arte poética: as ideias, imagens e emoções – numa palavra, *pathos* – que os sentidos podem produzir no leitor. A arte poética tem sentido, mas isto não seria suficiente para esgotar o horizonte de comunicação entre o poeta e o leitor, conquanto o alcance desse diálogo não possa ser perscrutado com exatidão. O horizonte da comunicação entre o poeta e o leitor tem uma franja subjetiva que “colore” ou “sombreia” o sentido, que é objetivo. Em outras palavras, o poema é composto de sinais e sentidos (às vezes, até mesmo referências¹⁷), mas o efeito estético ultrapassa essa objetividade captável por qualquer falante.

Por último, o trecho apresenta uma tese psicológica para a arte poética: “Se não houvesse alguma afinidade entre as ideias humanas, a arte seria certamente impossível”. Frege é, reconhecidamente, um autor que procura evitar o “psicologismo”, seja em Lógica, seja em qualquer linguagem artificial que vise algum papel na ciência.¹⁸ Apesar de evitá-lo

¹⁵ Frege não descarta o equívoco, mas acredita na possibilidade de correção dessas falhas semânticas, seja por meio de uma língua artificial – ou uma “conceitografia” – construída para evitar os inconvenientes das línguas naturais, seja pelo contexto, por explicações adicionais etc.

¹⁶ Uma tradução correta deveria resguardar os sentidos e as referências do texto original, porque ideias subjetivas não são traduzíveis.

¹⁷ Um poema sobre Alexandre ou Bucéfalo pode ter sentenças verdadeiras sobre esses objetos que supomos ter existência histórica. Entretanto, um poema não necessita verdadeiramente de referências, já que a verdade ou falsidade do discurso não está, comumente, em questão. Um poema, normalmente, não está em contexto de asserção.

¹⁸ Cf. prefácio da *Conceitografia* (p. 46): “Assim, minha conceitografia foi concebida como um instrumento para servir a determinados fins científicos e não deve ser descartada

nesses contextos “duros”, Frege reconhece que a arte poética depende de um horizonte psicológico da comunicação.

Retornemos ao problema introduzido no início deste artigo: em que a arte poética diferencia-se da filosofia? O que há de especial nos *logoi* do poeta e do filósofo? Dissemos que Platão centra a distinção no compromisso com a verdade. Não é diferente no caso de Frege. Em carta a Husserl,¹⁹ Frege diz que a linguagem, em uso poético, não carece de algo mais que o sentido (que, obviamente e como dissemos, pode ensejar representações e emoções no sujeito); para o uso científico, é necessário preocupar-se também com a referência. Essa necessidade de referência é devida à exigência de verdade para o *logos* científico. Cumpre fazer, sobre isto, um esclarecimento: a “exigência de verdade” de que falamos aqui não é de uma verdade indiscutível e nem

pelo fato de não servir para outras finalidades” Este trecho, no original: “So ist diese Begriffsschrift ein für bestimmte wissenschaftliche Zwecke ersonnenes Hilfsmittel, das man nicht deshalb verurtheilen darf, weil es für andere nichts taugt.” (2014, p. XI). Em outras palavras, é desejável que a ciência – sobretudo a matemática, para nos atermos ao contexto da citação – esteja livre dos equívocos e das dificuldades operatórias da língua natural (a “impura linguagem dos homens” com a qual lida o poeta, nas palavras de Mário Quintana). Não é impossível que se apreenda a matemática em horizonte estético, já que alguém pode opinar acerca da “beleza” de – ou se emocionar por – uma demonstração de um teorema. Mas Frege certamente não gostaria que sua “conceitografia” fosse censurada por não emocionar alguém ou por retirar a elegância de demonstrações menos formalistas e mais “intuitivas”.

¹⁹ “Para o uso poético, basta que tudo tenha um sentido; para o uso científico, não podem faltar também as referências” (tradução nossa). Este trecho, no original: “Für den dichterischen Gebrauch genügt es, daß Alles einen Sinn habe, für den wissenschaftlichen dürfen auch die Bedeutungen nicht fehlen (FREGE, 1980, p. 35)”. A ideia de que o sentido é suficiente para a poesia é repetida em *Digressões sobre Sentido e Referência*: “Na poesia, naturalmente, as palavras têm apenas sentido; na ciência, porém, e onde quer que nos preocupe investigar a verdade, não nos contentaremos apenas com o sentido [...]” (FREGE, 2009, p. 159). Este trecho, no original: “In der Dichtung haben die Wörter freilich nur einen Sinn, aber in der Wissenschaft und überall, wo uns die Frage nach der Wahrheit beschäftigt, wollen wir uns nicht mit dem Sinne begnügen [...]” (FREGE, 1978, p. 25). Muito embora este texto acrescente considerações importantes sobre a distinção entre sentido e referência aplicada à noção fregeana de conceito (*Begriff*), não trataremos desses acréscimos aqui. (GABRIEL, 1978, p. XVI, *in fine*).

de uma concepção metafísica da verdade como um ideal plenamente realizável, mas de um *logos* que se comprometa com a verdade. Se dissermos “Ulisses desembarcou em Ítaca”, não nos preocupamos com a verdade disto, mas com seu sentido e, talvez, com as imagens que a *Odisseia* proporciona-nos. Assim, é indiferente, para o efeito estético, se o nome “Ulisses” tem ou não uma referência. Ao contrário, quando dizemos que “Napoleão foi derrotado em Waterloo”, pensamos que o nome “Napoleão” tem (ou teve) uma referência, já que pensamos que a frase é verdadeira. Em outras palavras, se estivermos interessados em defender a verdade histórica dessa frase (ou contestar sua veracidade), não nos contentaremos apenas com o sentido, mas nos comprometeremos com a existência de algo de nome “Napoleão”.

É importante destacar, ainda, por insólita que pareça a tese, que o próprio *valor de verdade*, para Frege, é a referência de uma sentença completa. Isso quer dizer que uma sentença assertiva se referiria ao seu valor de verdade, de modo que as referências de sentenças completas seriam apenas duas: o Verdadeiro e o Falso. Assim, “Napoleão foi derrotado em Waterloo” e “A órbita dos planetas é elíptica” teriam, ambas, a mesma referência: presumidamente, o Verdadeiro. Para Frege, toda a riqueza da informação científica residiria nos sentidos. Mas não haveria verdade sem referência.

A abertura que a poesia tem para o fantástico consistiria exatamente no seu descompromisso com a verdade e, portanto, com a referência a coisas com existência extralinguística. Para Platão, o descompromisso com a verdade poderia ser nocivo para a educação dos futuros cidadãos da *polis*. Frege não faz esse tipo de juízo, embora procure, tanto quanto Platão, traçar uma separação clara entre o *logos* do poeta e o *logos* do cientista. Em todo caso, poderíamos deduzir um corolário da postura fregeana: se um filósofo deixa de se comprometer com a verdade do que diz, então é lançado no campo da literatura. Sem a verdade, a filosofia estaria, novamente e apesar do esforço de Platão, misturada ao *logos* homérico ou mitológico.

Conclusão

Vimos que Frege objetiva traçar, na própria linguagem, uma distinção clara entre o uso poético e o científico a partir de suas noções de ideia, sentido e referência. A ideia mantém-se importante para estender o horizonte da comunicação entre o artista e o seu público, garantindo-lhe o que chamamos de “franja subjetiva”. Seria errado dizer que Frege não admite nenhuma subjetividade na comunicação *in toto*. Mais preciso seria dizer que ele procura apresentar noções que têm por fim tornar a comunicação a mais objetiva possível, de modo que a ciência possa servir-se de linguagens capazes de produzir sentidos inequívocos e designar inequivocamente suas referências. Para Frege, porém, o estético tem lugar na linguagem, mesmo que o poeta não possa ter certeza de que comunicou suas intenções, já que não tem acesso, nos leitores, à franja subjetiva proporcionada pelo sentido dos sinais utilizados.

Acrescentemos ainda que este trabalho, por ter se concentrado, sobretudo, em *Sobre o Sentido e a Referência*, não pôde avaliar alguns desdobramentos possíveis, como a consideração da referência de expressões conceituais (*Begriffsausdrücke*)²⁰ e as implicações disto para a diferenciação entre uso poético e científico da linguagem. Uma menção desse desenvolvimento está em Gabriel (1978, p. XVII), em que se indica que uma referência precisa para as expressões conceituais pode ser importante para manter o princípio do terceiro excluído. A continuidade deste trabalho poderia avançar nessa direção. E uma descrição mais completa do significado da verdade em Frege – comparada ao uso poético da linguagem – exigiria esse avanço.

²⁰ A palavra “conceito”, em Frege, nomeia uma das partes analisadas em uma proposição. Por exemplo, podemos analisar a proposição “Aristóteles é filósofo” em, pelo menos, duas partes: “Aristóteles”, que é nome de um argumento, e “x é filósofo”, em que ‘x’ é variável e a expressão toda é o nome de uma função de um argumento – a este tipo de função, Frege dá o nome de “conceito”. O problema da referência do conceito é o de saber a que se referiria a expressão “x é filósofo”, nesse caso.

Referências

AUROUX, S. *La Philosophie du langage*. Paris: PUF, 1996.

ARISTÓTELES. *Sur l'interprétation*. Tradução de Catherine Dalimier. Paris: Flammarion, 2007.

FREGE, G. Ausführungen über Sinn und Bedeutung. In: _____. *Schriften zur Logik und Sprachphilosophie*. Hamburgo: Felix Meiner, 1978. p. 25-34.

_____. *Begriffsschrift und andere Aufsätze*. Hildesheim: Olms, 2014.

_____. Conceitografia, Prefácio. In: _____. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Seleção, introdução, tradução e notas de Paulo Alcoforado. São Paulo: Edusp, 2009. p. 43-50.

_____. Digressões sobre o sentido e a referência. In: _____. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Seleção, introdução, tradução e notas de Paulo Alcoforado. São Paulo: Edusp, 2009. p. 159-169.

_____. *Gottlob Freges Briefwechsel mit D. Hilbert, E. Husserl, B. Russell, sowie ausgewählte Einzelbriefe Freges*. Hamburg: Felix Meiner, 1980.

_____. Sinn und Bedeutung. In: _____. *Funktion, Begriff, Bedeutung: Fünf logische Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1962.

_____. Sobre o sentido e a referência. In: _____. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Seleção, introdução, tradução e notas de Paulo Alcoforado. São Paulo: Edusp, 2009. p. 129-158.

GABRIEL, G. Logik und Sprachphilosophie bei Frege: zum Verhältnis von Gebrauchssprache, Dichtung und Wissenschaft. In: _____. *Schriften zur Logik und Sprachphilosophie*. Hamburgo: Felix Meiner, 1978. p. XI – XXVII.

LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anomar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. *An essay concerning human understanding*. Edited by Peter H. Nidditch. Oxford: Clarendon Press, 1975.

MORRIS, M. *An introduction to the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Data de registro: 03/11/2015

Data de aceite: 26/02/2016

El valor político de la educación en Kant

*Antonio Hermosa Andújar**

Resumen: El discurso educativo kantiano aspira a transformar al educando en un sujeto libre en grado de controlar racionalmente sus pasiones. Se inserta así en la fase actual de su filosofía de la historia, cuando la razón ha sustituido a la naturaleza en la tarea de organizar racionalmente la convivencia humana en base a la libertad. Sin embargo, de este modo, por un lado nos encontramos con la contradicción de que la educación puede conformar ya, en el presente, los sujetos que la historia habría de conformar en el futuro; y, por otro, con la consecuencia fuertemente autoritaria de que una educación como ésta, de generalizarse, incurriría en la paradoja de eliminar del mapa social a la propia política, a cuya disposición se había puesto a fin de establecer la libertad en la sociedad.

Palabras clave: Educación. Kant. Libertad. Platonismo. Razón.

O valor político da educação para Kant

Resumo: O discurso de Kant sobre educação visa transformar o educando em um indivíduo livre capaz de racionalmente controlar suas paixões. Se coloca assim na fase de sua filosofia da história, quando a razão substituiu a natureza na tarefa de, racionalmente, organizar a convivência humana baseada na liberdade. No entanto, desta forma, por um lado, encontramos a contradição de que a educação pode forjar, no presente, os sujeitos que a história forjaria no futuro, e, por outro, com a consequência fortemente autoritária de que tal educação, ao generalizar-se, incorreria no paradoxo de eliminar do mapa social a própria política, quando em tese seu propósito seria o de estar a disposição dela para estabelecer a liberdade na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Kant. Liberdade. Platonismo. Razão.

* Doutor em Filosofia pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Professor Titular do Departamento de Estética e Historia de la Filosofía da Universidade de Servilha/Espanha. *E-mail:* hermosa@us.es.

The political value of education in Kant

Abstract: In his discourse on education, Kant seeks to transform the educand into a free subject capable of rationally controlling her own passions. Thus, this discourse belongs to the current phase of its intellectual history, that is, when reason has replaced nature in the task of rationally organising human coexistence on the foundations of freedom. However, this results in a twofold paradox. On one hand we encounter the contradiction that education is capable of shaping now, in the present, the subject that history would have shaped in the future. On the other, there is the strongly authoritarian consequence that, were such an education to prevail, it would result in the paradox of eliminating politics itself from the social map, whose very service it had devoted itself to in order to establish freedom in society.

Keywords: Education. Kant. Freedom. Platonism. Reason.

Educación y Filosofía de la historia

En 1784 Kant veía en su época una proliferación de “prodigios”¹ que le inducía al optimismo, y la siguió viendo así prácticamente hasta el final de sus días, traspasado ya el umbral del siglo XIX. Ciertamente, no se engañaba sobre ella, razón por la cual la pregunta de si era la suya una “época ilustrada” se saldaba con un seco *no*; empero, a continuación edulcoraba la respuesta con un matiz aleccionador: era “sí una época de ilustración”. Y ello no era baladí. Porque una época que se ilustra está dejando de ser un rebaño de siervos, culpables de complacerse en su minoría de edad, para empezar cada sujeto a hacer uso personal de su razón, el instrumento de su liberación individual y el sello de su digni-

¹ Uno de ellos, y no el menor, era que en su propia sociedad un rey, nada menos que un rey, fuera filósofo; otro, su causa, esto es, la difusión del movimiento ilustrado (KANT, 2009). Más tarde descubrirá otros nuevos, como “la *simpatía* rayana en el entusiasmo” de la especie docta entre los humanos, garantía del ideal que vendrá (“Replanteamiento de la cuestión sobre si el género se halla en continuo progreso hacia mejor”, en op. cit., pp. 201-202). Y ninguno de ellos tendrá que ver con la imaginación, que es de las facultades del espíritu la más fértil en los mismos (KANT, 1981, p. 130).

dad. Es ese el tipo de individuos con el que la naturaleza asegurará la culminación de sus planes de libertad en relación con el género humano.

El adulto que por “pereza y cobardía” aspira a perpetuarse como niño, vegetando desde un punto de vista moral a la sombra del dictado de arbitrios terceros y ajeno a cuanto entrañe responsabilidad, con la ilustración crece hasta convertirse en hombre hecho y derecho; un hombre que se emancipa de tutores antiguos y nuevos, sabedor de que el prejuicio ataca incluso a quienes lo cultivan; que reivindica para sí el deber de la crítica y lo ejerce contra supersticiones y prejuicios, contra todo tipo de oscurantismo y sus pastores, y en general contra toda autoridad fundada en la sinrazón o la fuerza. El sujeto racional y responsable es el sujeto ilustrado al que la naturaleza y la historia antes, y la libertad ahora, le han ordenado progresar indefinidamente, hasta que llegue a construir un mundo en paz, esto es, compuesto de sociedades civiles republicanas pobladas de individuos cosmopolitas: el genuino *fin de la historia*, el “fin supremo de la cultura” (KANT, 2009, p. 86).

Lograrlo, con todo, no le será fácil, pues ni la naturaleza general, ni la suya propia, y ninguna otra fuerza externa, lo han pertrechado para esa misión. Todo él ha sido hasta ahora obra suya; su entera historia le pertenece, aunque la violencia y otros dioses hayan forzado ocasionalmente a un aprendizaje mecánico que cubría con su velo de azar sus genuinos intereses y sus más profundas necesidades. Y para el futuro no le cabe esperar otra cosa: la naturaleza se obstina en sacar de él las herramientas con las cuales labrar su felicidad. Al igual que antaño lo forzó a curtir su propia razón a través del ensayo, el ejercicio o el aprendizaje; a fabricar la benevolencia que le distingue, como también a procurarse su alimento, su refugio, su seguridad, sus placeres, su inteligencia o su astucia, hoy lo constriñe, mediante una razón ya sumamente perfeccionada aunque todavía imperfecta, a modelar su felicidad de acuerdo con los designios establecidos por ella.²

² *Idea*, p. 36 (así, se *sale* de la naturaleza sin dejar de ser natural; como se saldrá asimismo

El esquema de todo ese movimiento histórico conduce desde la barbarie y la violencia hasta la libertad y la paz, los polos de la filosofía de la historia de Kant. En su fase actual, y ya para siempre, la razón porta la antorcha de la libertad y sigue su estela normativa.³ El concepto de deber, que preside la acción racional en los ámbitos de la moral y del derecho público, constituye el nexo de unión entre ambas potencias del sujeto (HERMOSA ANDÚJAR, 2012). Es en este punto donde el opúsculo kantiano sobre la educación se incrusta en el corazón mismo de su filosofía de la historia.

El proceso educativo, analizado por dentro, duplica a su modo el proceso filosófico-histórico en el que se enmarca, cuyo fin refuerza si se le considera en cambio como un elemento autónomo más en el interior del mismo. Lo duplica a su modo, decíamos, al concentrar en cada educando el proceso histórico, pues también él debe guiar al sujeto desde la potencial barbarie, en la que caería si se renuncia a educarlo ya desde la cuna, hasta la vida racional y libre pasando por la cultura; o, también, cuando fija –una obsesión de los pedagogos desde Plutarco⁴ – en la elección del educador uno de los hitos del proceso educativo, par a como lo es la elección del *Herr*, y aun la del filósofo (KANT, 2009), en el proceso filosófico-histórico.⁵ Incluso la definición de barbarie como “independencia respecto de las leyes”⁶ subraya los paralelismos de ambos esquemas evolutivos.⁷

tanto por su carácter técnico, herencia de Prometeo, como por su tendencia a individualizarse aislándose. Aristóteles y Maquiavelo habían precedido a Kant en sacar la legalidad humana de la natural aun manteniendo el reino del hombre dentro de la naturaleza).

³ En realidad nunca ha dejado “de tender hacia la libertad”, nos dice Kant (2009) en *¿Qué es Ilustración?*, como afirma D. Innerarity (1987, p. 57).

⁴ Aunque en Plutarco (2002) la labor del instructor kantiano ya la lleva a cabo el pedagogo: *Sobre la educación de los hijos*, cap. 7-A.

⁵ Proceso en el que se completa con la figura del legislador, como es el caso de Licurgo o Solón, pero también de Platón, Maquiavelo o Rousseau.

⁶ *Über Pädagogik* [en “Kants gesammelte Schriften”, Berlin, Königlichen Preussischen Akademie der Wissenschaften, 1902 y ss, Band IX, pp. 437-499]; citamos sin embargo por la edición española KANT (2013, p. 30).

⁷ Tales paralelismos distan de concluirse aquí, como se constata en el hecho de que ambos proceden de *ideas*, en la cuestión del orden en el que actuar, etc.

Mas también lo refuerza. Al punto que, según vemos ahora, sin el nuevo elemento particular introducido, esto es, la educación, difícilmente el general habría resultado exitoso, y la razón habría dejado insatisfechas las demandas de la libertad. De hecho, la educación era el gran ausente del discurso de la paz mantenido en las obras iniciales, y lo siguió siendo hasta casi al final; en la *Idea...*, la razón se bastaba y sobraba para coger las riendas de la humanidad y conducirla por la senda de un progreso irreversible hasta donde el sueño de la razón, tan contrario al goyesco, produce libertad. Haciendo acopio de experiencias y acumulando saberes nuevos con los que reinterpretarlas había llegado a la luminosa conclusión de que la violencia se había erguido contra su naturaleza en una *causa*⁸ moral, puesto que incitaba a la razón a hacer lo contrario a fin de cancelar su presencia de la historia *profética* que el género humano – el profeta en cuestión – estaba por hacer; había agradecido a la naturaleza la insociable sociabilidad con la que sella a sus criaturas antropomorfas, y el *sabio* antagonismo que ésta produce, pues también así surge una nueva *causa* del derecho y de la paz. De otro lado, una razón ya experimentada en su propio auto-conocimiento había redescubierto en algunas de sus ideas conceptos puros de su dimensión práctica, como el de “elaborar una historia universal conforme a un plan de la naturaleza” (KANT, 2013, p. 47) tendente a la unión de todas las naciones, del que se convierte además en profecía; o bien el de “una constitución en consonancia con el derecho natural de los hombres, a saber, que quienes obedecen la ley deben ser simultáneamente legisladores” (KANT, 2013, p. 207), la cual materializaría la unidad aspirada por la idea anterior: y ambas posibles de puro necesarias.

En este último texto, en el cual patrocina la defensa del progreso constante del género humano, datado en 1798, Kant ya alude ciertamente a la “Ilustración de un pueblo”, pero limita la misma a “los derechos y deberes respecto del Estado al que pertenece”, un alegato en contra del

⁸ Como se ve, se trata de causas por reacción, no de una causalidad mecánica.

autoritarismo de los gobernantes y en pro de los derechos de los pueblos, así como un auto-homenaje a la casta de los filósofos,⁹ sus osados defensores, pero sin alusión alguna a la educación *stricto sensu*. Y lo más paradójico de todo: dicha alusión aparece justamente, en su cabal planteamiento y en la plenitud de su significado, dos párrafos después (KANT, 2013, p. 209), pero justo para ser rechazada; bien es verdad que el motivo del rechazo no es intrínseco, sino el, llamémosle así, *crudo realismo* de Kant, que denuncia tanto el desinterés del “pueblo” por tal educación, cuanto el interés del príncipe por gastar básicamente en la guerra, como también la anarquía propia de las instituciones educativas.

Con todo, la situación en nada habrá cambiado cuando apenas algún año después ese programa se incorpore de pleno derecho al núcleo del proyecto ilustrado, al punto de impedir la epifanía de la libertad sin su presencia.¹⁰ Para entonces la razón pura práctica habrá extraído una idea más de su cartera metafísica a fin de legitimar la llegada del *advenedizo* a la ciudad del futuro. La calificación de la educación ahora como adalid del progreso y su *nombramiento* como un sujeto más del proceso libertario, a pesar de lo sostenido unos años atrás, apunta al aumento del pesimismo kantiano respecto de la acción a favor del progreso de los poderes públicos y aun de las grandes inteligencias, depositarias antes de sus esperanzas; pesimismo que intenta disimular como una lección de *paciencia*, es decir, abandonándose en los brazos del tiempo y fiando a un horizonte más indeterminado aún que el *ápeiron* de Anaximandro el progresivo advenimiento del nuevo mundo republicano y cosmopolita.

¿Cuál será el papel reservado a la educación en dicho proceso, qué cambios introduce su presencia en el mismo?

Si la libertad en un mundo integrado por sociedades civiles republicanas administradas por el derecho constituye el fin de la historia; y

⁹ Bien que, ciertamente, no a la Platón, como tampoco a la Max Weber, por cierto.

¹⁰ Incluso ya existía, desde 1774, el Instituto *Filantropinum* de Dessau, sobre el que escribiría un artículo dos años después.

si su medio es la ilustración, que forja sujetos titulares de derechos y en grado de servirse autónomamente de su razón, entre quienes descuellan los doctos que hacen uso público de la suya ante ellos, la educación aparece como el recurso por excelencia del medio, esto es, el instrumento que hace posible a tales sujetos y, con ello, potencialmente reales los sueños de la razón.

Si con la educación se pretende construir un ideal, un tiempo en el que “aún no” se vive (KANT, 2013, p. 39), el tiempo de la educación habrá de ser por fuerza el futuro. La crítica que a partir del desconocimiento de semejante ley pedagógica dirige tanto a los padres como a los príncipes alumbra sobre todo la convicción de que en el ámbito de la educación casi todo está por descubrir. Y que “la idea de Humanidad y su completo destino” (KANT, 2013, p. 36), nunca producirá su fruto en la tierra en tanto la mira de unos y otros se detenga a ras de suelo: la de los padres, al nivel del mero bienestar material de sus vástagos; la de los príncipes, donde los súbditos son sólo carnaza con la que conseguir sus deseos.

La educación, en cambio, es mucho más y, en realidad, tiene sin duda algo que ver con la miopía de los padres, mas nada en cambio con la tiranía de los príncipes. Desde que Locke revolucionara dicho mundo transformando al individuo en general, y al educando en particular, en una *tabula rasa*; desde que la mente en blanco del mismo reasignara a la pedagogía nuevas tareas y contenidos dado que ahora se hallaba ante una sustancia enteramente maleable, *construir* un individuo era un acto de *creación* y la educación era precisamente el *creador*.¹¹ El propio Lo-

¹¹ Era una revolución porque suprimía la transmisión hereditaria de las cualidades nobles, introducía igualdad, capacitaba a los sujetos para cualquier contenido, daba del niño una visión realista, en contraposición a la idealización traída posteriormente por el romanticismo, etc. Con todo, los prejuicios tenían fuerza suficiente para introducir desde fuera lo que habían quitado de dentro. Así, la función primaria de la educación consistiría en “el desarrollo de criaturas racionales responsables, en grado de cumplir con sus deberes cristianos” (PORTER, 2001, p. 342). También Kant modelará su *tabula rasa* (en el fondo, la idea no es tan nueva, puesto que pertenece a Plutarco, una vez más. En su célebre opúsculo educativo, cierto, nos dice que la “virtud”, el efecto de la buena educación,

cke nos dice que “nueve de cada diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, gracias a su educación. Es ella el artífice de la mayor diferencia en la humanidad” (PORTER, 2012, p. 340). También Kant querrá con ella fundar un carácter, pues si bien la educación empieza con la vida lo que en realidad cuenta es básicamente la formación moral del educando. Aun así, no duda en señalar que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Aquél no es sino lo que la educación le hace ser” (KANT, 2013, p. 31). Con este supuesto en la mano, la razón intentará llevar al educando, no adonde quieran sus padres o sus príncipes, ni adonde quiera su naturaleza, sino adonde quiere ella misma guiada por la libertad: hacia el futuro, vale decir, hacia la realización de la humanidad en su persona – su consagración como fin en sí – y hacia la cooperación con los demás para realizar juntos el destino común de la Humanidad, ya que éste no puede actuarse en un único individuo, sino en el conjunto de la especie.¹²

Educación para el futuro sólo es posible, afirma Kant, porque la educación es un arte. Su materia son los “muchos gérmenes” (KANT, 2013, p. 33) que pueblan la condición humana y su sujeto son las muchas generaciones que a lo largo del tiempo plantan y cosechan esas semillas, las de nuestras “disposiciones naturales”, y van moldeando la infinidad de individuos en que se atomizan a la vez que preparan así indefinidamente el terreno para que la Humanidad vaya desplegando sin tregua su destino, “pues tras la educación está el gran secreto de la perfección

requiere tres cosas: “naturaleza, razón y costumbre”; pero cuando acto seguido procede a delimitar la función de cada una claramente se percibe que la educación puede llegar incluso a corregir la naturaleza; op. cit., art. 4A-C).

¹² No deja de ser llamativa, por decirlo con suavidad, una doctrina que considera al sujeto individual como fin en sí, y por tanto un deber para sus autoridades naturales y políticas, y sin embargo lo incluye como una pieza más en el destino de la humanidad, siempre ajeno a él al ser un hecho colectivo; de una doctrina, además, que cifra en ese ideal de la razón también el sueño de la Naturaleza, y sin embargo fuerza –mediante la educación, justamente – al sujeto a dejar en el camino a determinados elementos naturales constitutivos, como las pasiones. La *maldición* de Platón o Aristóteles tenía la sombra muy alargada, como se ve.

de la naturaleza humana” (KANT, 2013, p. 32).¹³ Cada generación acumula en sí el tesoro anterior, añade su cuota proporcional al mismo, y el hombre es singularmente un ser crecientemente moral que convive con sus semejantes en una sociedad y un mundo cada vez más y mejor reglados por el derecho. Lo que aquí cobra forma, por tanto, lo que aquí se *crea*, no es sólo el individuo, sino también el propio género humano.

La educación es un arte porque tras ella hay un “plan”, vale decir, una idea y su – intento de – encarnación práctica. Nuestra época, asevera Kant, que ya heredó de Platón ideas más perfectas que la realidad de la que son modelo, y que las ha rematado a su vez hasta extraer del perfeccionamiento de su propia configuración interna la garantía de su realización, tiene por ello *in mente* “el proyecto de una teoría de la educación” con la que dar forma a sus disposiciones naturales. En lugar de dejar que el azar gobierne las circunstancias de manera mecánica e imparta graciosamente lecciones de utilidad o inutilidad al hombre, éste prefiere desarrollar una técnica “razonada” de aprendizaje de la que deducir lecciones precisas de racionalidad y moralidad. Al respecto, lo que la teoría le aconseja, es decir, lo que desde la cantera inagotable de la razón práctica se le prescribe, es institucionalizar el proyecto educativo antedicho en una “disciplina”, la *Pedagogía*, a partir de la cual unificar la anarquía de las lecciones en una enseñanza única y metódica. La moral se apoyará en la nueva institución para garantizarse su presencia en el mundo, repartiendo a través de la misma sus beneficios a cada educando, esto es, haciéndolo mejor persona cada vez (KANT, 2013).

Una consecuencia inmediata de dicha institucionalización es la solución de uno de los enigmas más acuciantes del proceso educativo, que lo traía en jaque a nivel particular como su versión más general ponía en jaque al progreso de la historia, a saber: el de establecer el punto de partida del mismo, esto es, el de individuar a partir de qué sujeto, si el príncipe o

¹³ Un “secreto” que, sin embargo, permanecerá en parte eternamente velado, habida cuenta de que la perfección, en su grado último, no es alcanzable por el hombre.

los súbditos, debía tomar forma. Mucho tendrían que cambiar las cosas, añade Kant, para que la educación pública se halle en condiciones de hacerse cargo de una educación como la requerida, porque debe cambiar tanto el contenido de la misma como el de la función de la política. Ahora se ve que tampoco los padres por sí mismos deben completar la educación moral de sus vástagos, sino que deben fiarla a los – pocos, especifica Kant – “institutos de educación” (privados, básicamente) que deben empezar a salpicar el país. Ellas serán las que produzcan las élites a partir de la cual la moralidad se expanda como una mancha de aceite por el conjunto de la sociedad.¹⁴

Se comprende fácilmente tras la descripción de las dificultades a solventar por el discurso pedagógico en la realización de su tarea la dramática apostilla de su autor: “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (KANT, 2013, p. 34). Palabras en parte idénticas, añadamos, a las otrora utilizadas en la formulación del sexto principio de la *Idea*: “Este problema (a saber: “la instauración de una sociedad civil que administre universalmente el derecho”, explicitado en el quinto principio) es al mismo tiempo el más difícil y el que más tarde será resuelto por la especie humana” (KANT, 2009, p. 40). Entre una afirmación y otra queda tan patente la ausencia de la educación como temática específica de la filosofía de la historia, esto es, su irrelevante papel para el *destino* político, como su estelar irrupción en dicho ámbito casi dos décadas después. Con todo, la política recupera de inmediato su lugar en el trono, bien que ahora lo comparte con el nuevo monarca: “El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles el arte del gobierno y el de la educación” (KANT, 2013, p. 35). Se lo ha ganado a pulso porque, en realidad, lo que más dificultaba

¹⁴ Cómo esto se logre, en cambio, no es algo ni que Kant especifique ni que se deduzca con facilidad de su razonamiento. Más bien lo contrario. Las nuevas élites se parecerán demasiado a las élites que *ya* gobernaban la sociedad civil republicana, donde el principio de la *ciudadanía* marginaba a la gran mayoría de la población, titular sólo de los de libertad e igualdad, del ámbito público (p. 41).

la instauración de un mundo republicano era ante todo la necesidad de un “señor”, pues siendo humano como es, y estando situado al otro lado de la ley, debía ser el mejor educado de todos, el nuevo Ciro de un nuevo Jenofonte, y aun así difícilmente habría dejado de abusar de su poder. Como ya explicara Aristóteles, sin control político mal puede un gobernante contener la maldad que todo hombre lleva dentro. En cambio, merced a la educación, dicho problema se ha esfumado por sí mismo y de la poderosa amenaza anterior no queda ahora ni su recuerdo.

¿Educación o Política?

El proceso educativo según Kant lo concibe aparece todo él dominado por una fuerte impronta moral;¹⁵ no sólo se subdivide en cuidados y formación (KANT, 2013, p. 40), sino que ésta se lleva la cabeza y el cuerpo del león dejando para aquélla la cola del ratón. La primera está protagonizada por padres, nodrizas o niñeras, pero la genuina *maestra* es la naturaleza, que impone a cualesquiera de los sujetos recién mentados una acción que en nada turbe su curso en el niño; su principio rector es “que el niño no se acostumbre a nada”, por cuanto la costumbre es una maga que rápidamente crea “necesidad” (KANT, 2013, p. 49-54), y una vez creada la naturaleza ya no podrá jugar con él cuando quiera. El máximo celo de sus cuidadores, en suma, debe consistir en evitar que el niño se procure daño al hacer algo; y es ese el motivo por el cual Kant la considera “negativa”.¹⁶

Parecería raro encontrar una sombra de moralidad en un ambiente tan *físico*; empero, cuando Kant añade los colores al cuadro este no deja

¹⁵ Y su moralidad por una impronta arqueológica – platónica –, de la que su reto de *prohibir* las pasiones del individuo a fin de garantizar el éxito de la razón sobre su conducta es sin duda su momento álgido.

¹⁶ Ese *momento* roussoniano de la pedagogía kantiana, que el ilustre *Citoyen de Génève* despliega tanto en su obra cumbre pedagógica, el *Emilio*, como en el capítulo al respecto de sus *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, es demasiado conocido como para insistir más en ello.

de adquirir tonalidades sombrías; así, por ejemplo, aun cuando el niño sea aún amoral, si se le deja adquirir hábitos se volverá menesteroso en lugar de libre, pues el repetirse de una acción, lejos de ser inocente, la hace recrearse en la mente como un destino, o, en el decir de Kant, una “necesidad”; si entre los actos repetidos se cuenta el de gritar, luego de haber aprendido de manera azarosa el niño su dominio a través del grito, su ejercicio se hará *voluntario* y terminará por corromperle; y si no duerme en una “cama dura”, ¡*pobre de él!*, porque en lugar de parir al asceta futuro que debe, se habituará a la “comodidad”, un remedo del demonio para el severo pensador de Königsberg, quien la considera “para el hombre peor que todos los males de la vida” (KANT, 2013, p. 55-69), nada menos. Incluso cuando postula que la disciplina no esclavice al alumno, su deseo sigue exhumando moralidad, si bien en este caso, perteneciendo aún a la educación “negativa”, en cuanto tal no lo sea.

La parte mayor del proceso educativo la constituye, decíamos, la formación. No falta en ella su porción negativa, pues en su primera parte, la disciplinaria, se trata en lo esencial de impedir faltas, y la actitud del alumno durante la misma debe ser de sumisión plena y obediencia pasiva ante la legítima coacción del instructor. El resto de la formación, afirma Kant, es positiva, y “consiste sobre todo en el ejercicio de las facultades de su espíritu”, lo cual requiere prescindir mientras sea posible del uso de instrumentos al objeto de “cultivar su habilidad natural”. Sus partes son la instrucción y la dirección, y el alumno ya se vale de su capacidad de reflexión y de su libertad; sigue habiendo coacción, cierto, pero ésta es moral en lugar de mecánica, propia de la disciplina. Por lo demás, la educación positiva centra su esfera de actuación únicamente en la libertad, de manera análoga a como la negativa lo hacía en la naturaleza.

Con todo, en el desarrollo de las ideas kantianas la subdivisión entre lo físico y lo moral atraviesa tanto las fronteras por las que se distribuye el discurso pedagógico cuanto los conceptos en que se articula. Así, cuando toca el turno de la formación del *espíritu*, o del *alma*, la educación se desdobra en una “física del espíritu”, o didáctica –escindida a su vez en

libre y escolar, siendo la primera más liviana en tanto en la segunda ya aparece, y muy presente, el trabajo-, y en pragmática o moral, dedicada esta última a “moralizar” en vez de a “cultivar” al educando. Y cuando acto seguido se pasa a los fines de la educación, la vemos deambular entre la “cultura general de las facultades del espíritu”, a fin de mejorar su habilidad y el perfeccionamiento, y la “particular”; y, en aquélla, tomar una doble dirección, “física” y “pasiva” de un lado, y “moral” de otro. En aquélla, los recursos básicos los constituirán el ejercicio y la disciplina, pero en ésta el alumno ya se guiará por lo que no ha habido hasta ahora y no dejará de haber a partir de ahora: las máximas, esto es, la vía subjetiva al deber. Deberá seguirlas, y al seguirlas obrará bien.

Incluso cuando ya se trate únicamente de la “cultura moral”, una dimensión *física* no dejará de estar presente; la misión primera de aquélla consistirá en “formar un carácter”, lo cual equivale a “obrar por máximas”, tras lo cual se halla un rígido plan de actuación, de una forma más usual de *disciplina*, cuyo encanto estriba para Kant en evitar que al final del mismo la educación haya forjado una persona veleidosa en lugar de la persona moral buscada. Dos de los tres elementos constitutivos de dicho carácter, la obediencia y la veracidad, aparecen con su contrapunto de castigos cuando se incumplen, y entre ellos los hay morales pero también físicos; el tercero de dichos elementos, la socialidad, no se acompaña de su sombra punitiva, pero no nos parece imprudente colegir el destino del muchacho inamistoso o falso (KANT, 2013).¹⁷

Naturalmente, también en este ámbito aparece ese plus de moralidad que Kant debió evitar o, al menos, edulcorar. Aún nos las tenemos con niños, o muchachos, y ya el trabajo aparece como una bendición para el hombre que será (KANT, 2013); las facultades *inferiores* del alumno merecen sin duda la atención del pedagogo, pero sólo en función de sus facultades superiores (KANT, 2013, p. 67); ya debe conocer los princi-

¹⁷ Recordemos que “decir la verdad” era para Plutarco (2002) el deber “más sagrado” a enseñar a un niño (op. cit., cap. 14C).

pios del deber (KANT, 2013, p. 69); cuando aún no puede razonar sobre muchas cosas; ya es *presa* de una cultura moral, o sea, el niño/muchacho ya obra mediante máximas, porque una cabal distinción entre lo bueno y lo malo le ha sido inoculada a su tiempo (KANT, 2013, p. 72). En suma: ya debe obedecer el mandato del deber (KANT, 2013, p. 75).

La formación del carácter prosigue con la educación práctica.¹⁸ La receta aquí pasa primero por “suprimir las pasiones”; es menester prevenir que “sus inclinaciones” se transformen en pasiones y habituarle “a pasar sin lo que se le niegue”. “Soportar” es la clave: en esta fase de la vida del sujeto educarlo es impedir que las semillas de mal que anidan en su naturaleza puedan florecer como vicios o como deseos desordenados. Lo cual exige valor y temple por parte del educando. Resulta asimismo necesario prescindir de una compasión mojigata hacia sus semejantes en dificultades, por un lado, y hacer gala de firmeza en las decisiones y resolución en las acciones, por otro. Una promesa hecha, una intención explicitada *son* leyes para la voluntad, de cuya obediencia sólo exime el ser contrarias a la moral. El individuo tiene ahí un buen termómetro con el que medir la confianza en sí mismo.

Para formar el carácter en los niños, añade Kant, el tutor habrá de recurrir a “enseñar el deber mediante ejemplos y disposiciones”. En primer lugar, los deberes de cada uno consigo mismo, como el de refrenar sus inclinaciones y caprichos, además de, por decirlo ahora en términos positivos, “conservar en su propia persona la dignidad humana”; luego, los deberes para con los demás, de lo que hay una señal que lo delata: el sagrado respeto por el derecho de los hombres, y su práctica- y una garantía que lo reproducirá si se establece: “un catecismo del Derecho”.

Ya adulto, el niño y muchacho que haya logrado entender tales enseñanzas y enseñado a su corazón a alimentarse placenteramente con ellas habrá asimilado un nuevo sistema de sentimientos, transformados de

¹⁸ Dicha educación empieza en la habilidad y prosigue en la prudencia antes de llegar a la moralidad, pero aquí el análisis, incluso somero, de ambas fases lo pasaremos por alto.

hecho en valores, que purgará su corazón de las voraces dolencias éticas que sacuden a los hombres de su época, y afrontará la noria de deseos espurios y de perversos vicios en los que éstos atomizan su voluntad y extravían su existencia en un sinfín de actos inmorales: tantos, y tales, que el observador imparcial apenas dudaría en incluir el mal entre los genes del hombre; una presencia esa de la que Kant aceptaría a lo sumo sus semillas, erradicables sin embargo mediante la puesta en práctica del proyecto educativo esbozado hasta aquí. Éste le ayudaría a forjar una coraza de virtudes con la que derrotar al enemigo, al elevar “su corazón a los conceptos del deber y de la ley”. Una tarea en la que encontraría un aliado postrero, la religión. Aun cuando para llegar a conocerla y absorber su fuerza debería partir justamente de otra *ley* presente en cada sujeto, su conciencia, de naturaleza moral. A través de ella llegaría hasta la religión, simplemente cuando al comparar las acciones con esa vara de medir, y salir negativo el resultado, quisiera hacer efectiva su condena: algo que sólo es posible cuando a “los reproches de la conciencia” se les “piensa como embajadores de Dios” (KANT, 2013, p. 79-89)¹⁹.

La semilla humana que la educación tomara en sus manos de la cuna para sacar de ella el ser moral contenido en la misma, la hemos visto transformarse a lo largo de estas páginas en el joven presente ante nuestros ojos, promesa profética del adulto rendido al deber que vendrá: *profética*, sí, porque su educación es la garantía en persona del resultado buscado. En el cuerpo sano y vigoroso del alumno de Plutarco, heredado de Platón, y legado a todo pedagogo futuro, hemos insertado un sistema de preceptos que empezaron por evitar los daños personales siendo aún infante y previniendo su comisión de faltas en grado de marcar su futuro;

¹⁹ Kant también habla del deseo, y también, naturalmente, lo filtra a través del deber. Aquí ahorramos el planteamiento kantiano al respecto a fin de no entristecer a los sentidos (y de no prolongar su ofensa a la mujer, una subespecie *especial* dentro de la especie humana y, aunque a veces parezca lo contrario, un *objeto* en realidad ausente de su educación, como bien nos recuerda en su *Prólogo* escrito por M. Fernández Enguita la edición de la *Pedagogía* kantiana aquí utilizada (KANT, 2013).

que prosiguió capacitándole para las habilidades con las cuales proveer a sus necesidades para pasar después a la instrucción de sus facultades espirituales inferiores y, finalmente, a la formación de las superiores. Y así lo vemos ahora, otro fruto histórico más del proyecto educativo de Juvenal condensado en la máxima *mens sana in corpore sano*,²⁰ fuerte, disciplinado, capacitado, formado su carácter, respetuoso de sí mismo y de los demás, sensible, imaginativo, dotado de una gran memoria sobre la que basa su alta capacidad de entender, juzgar y razonar, y, en suma, la orientación de su conducta por la idea de deber. Etc.

¿Puede decirse *humano* este *robot* pedagógico?²¹ ¿Cómo es posible un ser así en entre los hombres, cómo sería un mundo lleno de seres como él? En primer lugar, su nacimiento es ya una disfunción teórica, pues supone tutores como él, esto es, situar al frente de la educación a sujetos que sólo *debieran* aparecer al final de la misma.²² De nuevo, pues, la teoría se ve, como tantas veces en el pasado, echando mano de seres excepcionales, tipo legislador roussonian, antes de normalizarse. ¿Pero quién educó al educador? Lo que convierte la pregunta en decisiva, y no sólo en algo de importancia dentro del proceso educativo, es la *militancia* moral kantiana, que prácticamente arrolla la dimensión técnica del problema con la visceralidad ética de la solución presupuesta

²⁰ Como es sabido, se trata del segundo hemistiquio de un verso que empieza así: *orandum est ut sit* (esto es, *hay que rezar para tener [una mente sana en un cuerpo sano]*), insertado todo él en una jaculatoria moral poblada de resabios platónicos y estoicos entre otros (*Sátiras*, X – 356). Que la máxima devino un auténtico *proyecto* educativo lo atestiguan sus muchas citas por parte de pedagogos insignes; uno de ellos, Locke (1982) inicia con la misma precisamente sus *Pensamientos sobre la educación*.

²¹ Habría que calificarle, naturalmente, de algo así como estandarte del progreso en Kant, resultado de una *idea* que, metodológicamente, aún hoy parece alimentar el sueño de los afectos de profesión al mundo de la educación, puesto que constituye el adelantado de ese “componente *utópico* consustancial a todo proyecto educativo” (BEADE, 2011, p. 112) y que, al menos moralmente, parece olvidarse de los resultados del mismo.

²² En realidad, el problema de la elección del *educador ya educado* está presente en la doctrina pedagógica al menos desde Plutarco, quien por los criterios que establece para su elección muestra la magnitud del problema por resolver (*Sobre la educación...*, cap. 7B); con todo, dicha elección no reviste el dramatismo de la kantiana.

por él. De ahí que, al menos en principio, la solución al enigma deba ser la misma de su homólogo socio-político en Rousseau: su “grande âme” (ROUSSEAU, 1962).

Un pedagogo ya guiado por la idea del deber, y *permanentemente* guiado por ella, como el hombre feliz de Solón recordado por Herodoto (2000) o el guardián platónico seleccionado para gobernar (PLATÓN, 2001), en realidad no tiene cura moral, porque su vicio de origen es intelectual, platónico por más señas: un pensamiento que construye explicaciones del mundo con ideas esencialistas, y tan frágiles que presionarlas en su configuración equivale a herir su talón de Aquiles, lo que hace saltar la coherencia del gran edificio construido cual si se tratase de un castillo de naipes. Platón, con toda su meticulosa elección de la persona del guardián por su carácter, que le hacía sobresalir entre los demás jóvenes de la sociedad, y con todo su planificado montaje de ilustración del mismo en las más hondas virtudes, cuando le ordena velar por el satisfactorio cumplimiento del programa educativo le enfatiza estar atento a no dejar introducirse la “novedad”, porque con ella se inicia un proceso corruptor *automático* que daría al traste con toda la sociedad.²³ Otro tanto sucede con la mayoría de las prescripciones de Kant, digno discípulo en esto también de Rousseau, quien antes lo fuera de Platón o Plutarco igualmente, pues estima que la aparición de un vicio en un momento inoportuno de la niñez es una bomba de tiempo contra el futuro *sistema* moral del educando. Y no se olvide que una de las consecuencias de una creencia como ésta consiste en *prohibir* el despliegue de las pasiones en aquél, vale decir, la mitad mayor de su *género humano*. Las pasiones son, pues, algo malo en sí, y la educación deberá refrenar las inclinaciones justo antes de degenerar en ellas, porque no habrá remedio de la enfermedad.

²³ *La República*, 422a y 424d. Tampoco podrán tocar el oro o la plata, y no sólo porque ya los dioses los pusieron en sus almas, sino por su poder corruptor, sobre todo el de aquél; es decir, que el mal no reside en la voluntad, sino en el objeto, y que frente a su poder incluso la cuasi divina alma del guardián sucumbe (417a) (PLATÓN, 2001).

Cuando se piensa con ideas como éstas la desesperación cunde incluso si se cree haber topado con la institucionalización de la esperanza en materia de educación, como era el instituto filantrópico de Dessau, fundado por Basedow en 1774. Kant puso en evidencia su infinita buena voluntad, esto es, su infame candor, al predicar sus objetivos con la fe del converso y hacer su apostolado en pro de la supervivencia del mismo, en el *supuesto* que bastaba un buen plan y una noble intención para garantizar el éxito.²⁴ Y que nunca perdió por completo esa fe lo muestra la alusión a la necesaria fundación de institutos educativos, tan restrictivos en número dado que los pobres no debían entrar,²⁵ presente en su pedagogía. Sólo que esos sanedrines morales, de llegar a existir, no sólo habrían debido cambiar la moralidad de sus ideas, sino la naturaleza intelectual de las mismas, para haber tenido éxito.

Con todo, supongamos entre *nosotros*, hecho y derecho, al educando kantiano ya adulto. Es muy posible que viéramos a Kaulbach (1978) practicar el arte oriental del vasallaje haciendo una genuflexión ante un personaje en el que muy probablemente habría visto realizado al *sujeto legislador* adivinado en el sujeto moral numérico: ¡y en medio de un sinfín de degradadas copias platónicas de la realidad²⁶! Mejor aún entonces: supongamos una realidad social integrada mayoritariamente²⁷ por tales educandos. ¿Cuáles serían los resultados?

Puesto que, presupuesta la consabida eficacia alemana, la producción

²⁴ Fue en 1776, en un artículo redactado ex profeso con dicha intención (KANT, 2013).

²⁵ No es que no creyese su educación útil o incluso necesaria, pero si no podían pagársela mejor que dedicaran su tiempo y energía a otras cosas, replicó Plutarco (op. cit., cap. 11D – E). Kant llega a una conclusión semejante por un camino en esencia no demasiado diferente.

²⁶ A decir verdad, el *flechazo* kantiano por Platón empezó ya en la *Crítica de la Razón Pura* (KANT, 2005), cuando en su introducción enfatizó el valor de la idea platónica para el conocimiento.

²⁷ *Mayoritariamente* en el sentido kantiano, se entiende, que en educación, como dijimos, reproduce el sistema restrictivo de su *Filosofía del Derecho*, pues son una ínfima minoría los que, además de ser libres e iguales, son también autónomos, la puerta de entrada a la ciudadanía.

de *robots morales* en serie es posible, los pocos surgidos del anterior proyecto educativo se multiplicarán de inmediato, una vez mejorado el sistema con el rodaje. Por lo demás, en cada uno de los *productos* se ha concentrado toda la historia, incluida la *futura*, ya que se ha pasado desde la barbarie inicial, sabiamente contenida por los cuidados y la disciplina, hasta el sujeto que con el tiempo dará lugar a una sociedad civil –casi–perfecta en un mundo lleno de tales sociedades civiles repobladas con individuos de alma cosmopolita. Ahora bien, si eso es así, ¿no son ellos *ya* el mañana, no constituyen *ya* el material humano por venir, no son *ya* la realidad, o una parte de ella, de ese futuro que políticamente se antoja cada vez más próximo al ideal pero por siempre irrealizable?

Tanto si tales sujetos son los individuos del futuro, como si son tan solo los agentes del mismo,²⁸ el ideal es *ya* en gran medida una realidad y su tiempo es el presente, o un futuro tan cercano que hasta se podrían contar las generaciones que faltan para completarlo con los dedos de una mano. Y tanto si la sociedad *dominada* por ellos es *ya* la sociedad civil republicana que la *idea* de una constitución republicana arrebató a los sueños y la modeló con el realismo de la necesidad, como si no, también la política de la libertad ha llegado *ya* o está a punto de hacerlo; porque, de lo contrario, la propia *idea* presente tras el plan se revelaría *ahora no ya* como un sueño, sino como una pesadilla, y nos hallaríamos en la contradicción impensada e insoluble de una sociedad constituida mayoritariamente por individuos libres guiados por la *idea* de deber pero tratados por los poderes públicos como sujetos no titulares de derechos e incapaces de reclamarlos. Algo así como los miembros de la *Voluntad General* – órgano legislativo – de Rousseau, guiados por la *voluntad general* – facultad legisladora – de cada uno, que aun siendo particular

²⁸ *Aún* les falta, en efecto, al menos aparentemente, el aprendizaje político: pero cabe imaginar que *ya* encontraron al *Kant* de turno, desvestido de sus ropajes de pedagogo para vestir los de tutor político, y que les habría enseñado lo que la *idea* correspondiente les tiene deparado al respecto: con la probable lectura de su *Filosofía del Derecho*, o bien de su esquemático resumen, la *Paz perpetua*.

prescribe lo mismo a todos²⁹, transferidos desde la política a la sociedad y privados de su respectiva cuota de soberanía.

En definitiva, la incorporación al mundo real de los sujetos de la pedagogía kantiana no sólo adelanta la llegada del futuro mundo republicano y no sólo realiza la gesta que la razón, impulsada por la libertad, nunca dio por acabada, sino que, literalmente, la suplanta: la educación sustituye la política. La suplanta porque aporta como realidad el material humano, el *sujeto*, del futuro; y la suplanta porque muy probablemente, con individuos así –la versión moderna de los guardianes platónicos de los pobres no educados, que, en el creer de Kant, los obedecerán sin apenas rechistar una vez convertidos en libres e iguales, aunque no autónomos y, por ende, no *ciudadanos* –, la política perderá gran parte de su razón de ser, o más concretamente, de su razón *coactiva* de ser. Un giro éste en el que Kant, pareciendo imitar a Adam Smith, vuelve en realidad a quien, transformando la política en una técnica, la volatilizó en ella: su gran maestro Platón.

Referencias

BEADE, Ileana P. En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos Filosóficos*, Ciudad del Mexico, vol. XIII, n. 25, pp. 101-120, ene./jun. 2011.

HERMOSA ANDÚJAR, Antonio. El Problema de la paz en Kant. Palermo: Carlo Saladino Editore, 2012.

HERODOTO. *Historias (Vol.1)*. Madrid: Gredos, 2000.

²⁹ De lo contrario no habría esa “uniformidad” tan querida por Kant (2013, p. 33) y tan cara tanto a su *tutor* antiguo, Platón, como a su moderno, Rousseau: algo que ya Aristóteles despreciaba y que para Tocqueville o H. Arendt constituirá uno de los mayores peligros con los que las sociedades democráticas amenazan su futuro. Y en este caso, repárese bien, si los contenidos de tales voluntades particulares no fueran idénticos se caería en la pura anarquía. Moral al principio, pero directamente política a continuación.

INNERARITY, Daniel. Libertad e historia en Kant, *Revista Themata*, Servilha, n. 4, 1987. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/themata/04/06%20innerarity.pdf> Acesso en: 20 abr. 2014.

KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2013.

KANT, Immanuel. *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*. Madrid: Cátedra, 2009.

KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara, 2005 (A 316-317, B 372-374).

KANT, Immanuel. *Filosofía de la historia*. Madrid: FCE, 1981.

KAULBACH, F. *Das Prinzip Handlung in der Philosophie Kants*. Berlin: De Gruyter, 1978.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Barcelona: Humanitas, 1982.

PLATÓN. *La República*. Madrid: Gredos, 2001.

PLUTARCO. *Obras Morales y de Costumbres (Vol.1)*. Madrid: Gredos, 2002.

PORTER, Roy. *The creation of the modern world*. London a New York: Norton & Company, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. *Du contrat social*. Paris: Pléiade, 1962.

Data de registro: 02/07/2015

Data de aceite: 29/10/2015

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 Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
7. **Anthropos.** Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda. Los Teques, Venezuela.
8. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
9. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
10. **Communication & Cognition.** Ghent, Belgium.
11. **Communio: Commentari Internationales de Ecclesia et Theologia.** Sevilla, Espanha.
12. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
13. **Contextos.** Universidad de León. León, Espanha.
14. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
15. **Convivium.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
16. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.

17. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
18. **Cuadernos Salmantinos de Filosofia.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
19. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
20. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
21. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
22. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
23. **Diálogo Político.** Fundación Konrad Adenauer. Buenos Aires, Argentina.
24. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
25. **Educación.** Universidad de Costa Rica, Sistema de Bibliotecas, Documentacion e Informacion; Unidad de Selección y Adquisiciones - Seccion de Canje. San José, Costa Rica.
26. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
27. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
28. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
29. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
30. **Extramuros.** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion; Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile, Chile.
31. **Florensia.** Bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti. Florensia, Italia.

32. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
33. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
34. **Horizons philosophiques.** College Edouar-Montpetit. Quebec, Canadá.
35. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
36. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
37. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
38. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
39. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. 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.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.
53. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autónoma De México. México, 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 Económicas 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 Critica 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 Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
66. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz. Maracaibo, Venezuela.
67. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. México, D.F.
68. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
69. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.

70. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
71. **Revista de Pedagogia.** Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
72. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
73. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
74. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
75. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
76. **Revista Interamericana de Educación de Adultos.** CREFAL – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Michoacán, México.
77. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
78. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
79. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
80. **Revue des Sciences de L'Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
81. **Saber y Tiempo.** Asociación Biblioteca José Babini. Buenos Aires, Argentina.
82. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
83. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
84. **School Science Review.** Association For Science Education. Hatfield, Inglaterra.
85. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.

86. **Studi Sciacchiani.** Studi Editorial di Cultura. Genova, Itália.
87. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
88. **Synaxis.** Catania, Itália.
89. **Synthesis Philosophica.** Filozofski Fakultet. Zagreb, Croasia.
90. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
91. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
92. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
93. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
94. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
95. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
96. **Universitas Philosophica.** Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de 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 fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.
103. **Zona Abierta.** Editorial Pablo Iglesias. Madrid, Espanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
“Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca - Equador

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

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades

Córdoba – Argentina

Indexação em Repertórios

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. “Repertoire Bibliographique de la Philosophie” – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be)
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, 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. LATINDEIX – 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, em italiano 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 three summaries: two of them must be written in Portuguese and English; a third one may use French, Spanish or any other which is the text's original language. Each summary should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. Authors should also provide from three to five key-words in the original language and also their corresponding translations into the other two languages of the referred summaries. And the same is expected for titles, which should be sent to us in those three languages already adopted.

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 Parisdocteur en philosophie de l’Éducation par l’Université de Paris IV – Paris- Fr. Adresse complète: 22, Rue d’Alsace - 25000 Besançon – FRANCE. Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable

– 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com.

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.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 50 et 150 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés.

Le texte doit être précédé par le titre en trois langues: en portugais, en anglais, et dans la langue du troisième résumé.

La longueur maximale des travaux (des articles, des entretiens, et des traductions) est limitée à 30 pages; les comptes rendus 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

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue *Éducation et Philosophie*

Boîte Postale – 593

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

campus Santa Mônica – Bairro Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

Pareceristas do volume 30

Akiko Santos
Alamir Aquino Corrêa
Alcides Cardosos dos Santos
Alessandro Bandeira Duarte
Alessandro Carvalho Sales
Alex Sander da Silva
Alexandra Lima da Silva
Alexandre Anselmo Guilherme
Alexandre Filordi Carvalho
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Alice Bitencourt Haddad
Américo Grisotto
Ana Cristina Pereira Lage
Ana Ivenicki
Ana Raquel Lucato Cianflone
Ana Rieger Ferreira
Anderson de Alencar Menezes
André Luis La Salvia
Andrea Penteado
Antônio Alvaro Soares Zuin
Antonio José Romera Valverde
Antonio Rodrigues de Amorim
Ari Ricardo Tank Brito
Attico Inacio Chassot
Belkis de Souza Bandeira

Benerval Pinheiro Santos
Bianca Aires Imbiriba Di Maio Bonente
Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira
Carlos César Barros
Carlos Roberto Jamil Cury
Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec
Carolina de Melo Bomfim Araújo
Caroline Izidoro Marim
Celso de Moraes Pinheiro
Celso José Martinazzo
César Augusto Battisti
Claudinei Aparecido de Freitas da Silva
Cristiane Maria Marinho
Cristiano Perius
Dalton Jose Alves
Débora Cristina Piotto
Debora de Sá Ribeiro Aymore
Décio Gatti Júnior
Dennys Garcia Xavier
Deuzimar Costa Serra
Dora Lilia Marin-Díaz
Eduardo Pellejero
Elmir de Almeida
Eloisa AciresCandal Rocha
Esteban Reyes Celedon
Ester Maria Dreher Heuser
Ester Vaisman
Evelise Maria Labatut Portilho
Fabio Maia Sobral

Felipe Gonçalves Silva
Felipe Luiz Gomes Figueira
Fernando Frota Dillenburg
Fernando Luiz do Nascimento
Francinete Massulo Corrêa
Francisca Rosália Silva Menezes
Frank Michael Carlos Kuehn
Frank Thomas Sautter
Gabriel Guedes Rossatti
Gabriele Cornelli
Genildo Ferreira da Silva
Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Gerson Sousa
Giovana Carmo Temple
Giseli Pereli de Moura Xavier
Glauber Biazo
Guilherme Domingues da Motta
Guilherme Louis Wyllie Medici
Gustavo Araújo Batista
Halferd Carlos Ribeiro Junior
Halina Macedo Leal
Harald Sá Peixoto Pinheiro
Henrique Brum Moreira e Silva
Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira
Ildeu Moreira Coelho
Inês Lacerda Araújo
Isabella Fernanda Ferreira
Isamara Alves Carvalho
Izabel Cristina Petraglia

Jaime Parera Rebello
Jaqueline Pereira Ventura
Jeová Silva Santana
João dos Reis Silva Júnior
José Beluci Caporalini
José Carlos de Souza Araujo
José Jaime Freitas Macedo
José Silvio de Oliveira
Josefa Jackeline Rabelo
Juliana Sayuri Ogassawara
Karen Franklin da Silva
Karina Giacomelli
Leny Rodrigues Martins Teixeira
Luciano da Silva
Luis Alberto De Boni
Luis Alberto Marques Alves
Luiz Henrique de Araújo Dutra
Luiz Henrique de Lacerda Abrahão
Magali Lopes Endruweit
Magno Francisco de Jesus Santos
Maíra Borba
Manoel José Porto Júnior
Marcel Ronaldo Morelli de Meira
Marcelo Bafica Coelho
Marcelo Lira Silva
Marcia Romero Marçal
Marcio Danelon
Marco Antonio Leandro Barzano
Marco Vanzull

Marcos Andre de Barros
Marcos Cassin
Marcos César Seneda
Marcos Marques de Oliveira
Marcos Ramon Gomes Ferreira
Maria Betânia do Nascimento Santiago
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria Cristina Muller
Maria Cristina Theobaldo
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Maria do Socorro da Silva Batista
Maria Edivânia Vicente dos Santos
Maria Eugênia Castanho
Maria Margarida Machado
Maria Olília Serra
Mariluze Ferreira de Andrade e Silva
Marina dos Santos
Mário Ariel González Porta
Marisa Alves Vento
Marlene de Sousa Dozol
Mauro Henrique André
Monique Andries Nogueira
Nádia Souki
Newton Marques Peron
Nize Maria Campos Pellanda
Oneide Perius
Patrícia Del Nero Velasco
Patricia Laura Torriglia

Paulo Roberto de Abreu
Paulo Roberto Palhano Silva
Peri Mesquida
Priscila Piazzentini Vieira
Raimundo Sergio de Faria Júnior
Raquel de Almeida Moraes
Regiane Cristina Custódio
Regina Helena Munhoz
Regina Helena Sarpa Schöpke
Reinaldo Sampaio Pereira
Rita de Cássia Pimenta de Araújo Campelo
Roberto Novaes de Sá
Roberto Rondon
Roberto Valdés Puentes
Robinson Guitarrari
Rodrigo Pelloso Gelamo
Rogério da Costa Santos
Romana Isabel Brázio Valente Pinho
Romildo Gomes Pinheiro
Ronei Clécio Mocellin
Roni Cleber Dias de Menezes
Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva
Rubens G. Nunes Sobrinho
Samuel Mendonça
Sandra Regina Oliveira Garcia
Sergio Adas
Sergio Luis Persch
Silmara Lídia Marton
Silvia Maria de Contaldo

Sirley Cristina Oliveira
Solange Maria Norjosa Gonzaga
Solyane Silveira Lima
Sonia Maria Chaves Haracemiv
Suely Lima de Assis Pinto
Sylvio Gadelha
Tânia Rodrigues Palhano
Tarcísio Fagner Aleixo Farias
Tatiana Vargas Maia
Terezinha Petrúcia da Nobrega
Thiago Borges de Aguiar
Thiago Chagas Oliveira
Udo Baldur Moosburger
Valmir Flores Pinto
Vera Aguiar Cotrim
Vera Maria Nigro de Souza Placco
Vera Teresa Valdemarin
Verônica Miranda Damasceno
Vilmar Borges
Vladimir Menezes Vieira
Walquiria Batista
Wilma de Nazaré Baía Coelho
Wojciech Starzynski
Zamara Araújo dos Santos

Sumário do Volume 30

Volume 30, Número 59 – jul./dez. – 2016 ISSN 0102-6801

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
<i>Heraldo Aparecido Silva</i>	
O conceito de saúde no livro IV da <i>República</i> : Platão contra os hipocráticos?. 209	
<i>Sussumo Matsui</i>	
<i>Gabriele Cornelli</i>	
Educação moral no <i>Encheiridion</i> de Epicteto.....	221
<i>Nadir Antonio Pichler</i>	
Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância de Francisco Macedo (Campo Largo-Paraná, 1883).....	233
<i>Juarez José Tuchinski dos Anjos</i>	
Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other, individual-society dialects ...	265
<i>Wolff-Michael Roth</i>	
<i>Erika Germanos</i>	
Habermas leitor de Marx: análise dos escritos dos anos de 1960	291
<i>Marcelo Lira Silva</i>	
O <i>homo faber</i> , de usuário de ferramentas a objeto tecnológico	331
<i>Jelson Roberto de Oliveira</i>	
“Individualidade é um conceito recíproco e comunitário”: Fichte e as diretrizes de uma filosofia social segundo a <i>Wissenschaftslehre</i>	353
<i>Erick Lima</i>	
Interacionismo simbólico, formação do <i>self</i> e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead.....	375
<i>Cledes Antonio Casagrande</i>	
A invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro	405
<i>Luís Thiago Freire Dantas</i>	
Notas de uma pedagogia da singularidade.....	425
<i>Germano Nogueira Prado</i>	
Unamuno: la universidad y la autonomía universitaria	447
<i>Emanuel José Maroco Santos</i>	

Resenhas

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

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
----------------------------------	-----

Número 60, Volume 30 – jul./dez. – 2016

Editorial

<i>Marcos César Seneda</i>	527
----------------------------------	-----

Entrevista

Entrevista com Newton da Costa.....	533
<i>Evandro Luís Gomes</i>	
<i>Itala M. Loffredo D’Ottaviano</i>	

Artigos

Is Aristotle’s cosmos hyperbolic?	547
<i>Monica Ugaglia</i>	

Centralidade da crítica ao trabalho: apontamentos sobre a categoria trabalho nos Manuscritos de 1844 e nos Grundrisse de Marx.....	575
<i>Vinicius dos Santos Xavier</i>	

O ciclo de estudos básicos (<i>Egkýklios Paideía</i>) da escolaridade grega	603
<i>Miguel Spinelli</i>	

Condições lógico-históricas do conhecimento e formação: contribuições da epistemologia dialética.....	647
<i>Simone Alexandre Martins Corbiniano</i>	
Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever	669
<i>Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo</i>	
Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná a partir de uma perspectiva deleuziana	685
<i>Ester Maria Dreher Heuser</i>	
A docência administrada: problematizando a questão	701
<i>Ivair Fernandes de Amorim</i>	
The educational phenomenon between ideology and utopia. Paul Ricoeur's thought: foundations for an emancipatory education.....	739
<i>Manoel Tavares Gomes</i>	
Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação.....	775
<i>Monique da Silva</i> <i>Valeska Maria Fortes de Oliveira</i>	
O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade.....	799
<i>Liliana Souza de Oliveira</i>	
Il feto e la ricerca del sé. Un dialogo critico con Merleau-Ponty	821
<i>Fabio Di Clemente</i>	
Governamentalidade como ferramenta analítica: uma prática de pesquisa em educação especial.....	859
<i>Márcia Lise Lunardi-Lazzarin</i> <i>Simoni Timm Hermes</i>	
Notas sobre teoria e <i>práxis</i>	883
<i>Elaine Conte</i>	

Philosophical eros: a twofold desire in Plato's dialogues..... 905
Guilherme Domingues da Motta

Sobre coautoria, produtivismo e performatividade: um exercício crítico-hermenêutico..... 917
Murilo Mariano Vilaça
Alexandre Palma

Tomás de Aquino e o problema do Mênon 951
Anselmo Tadeu Ferreira

O uso poético da linguagem e os conceitos de ideia, sentido e referência no pensamento de Frege..... 979
Fábio Baltazar do Nascimento Júnior
Marcio Chaves-Tannús

El valor político de la educación en Kant 995
Antonio Hermosa Andújar

Formas de distribuição

Permutas nacionais 1019
Permutas internacionais 1026
Doações nacionais..... 1032
Doações internacionais 1033

Indexação em repertórios 1035

Normas

Normas para envio de colaborações 1041
Norms for submissions 1045
Normes pour envoyer des collaborations..... 1049

Pareceristas do volume 30 1053

Sumário do volume 30 1061

Índice remissivo de 30 anos por autores 1067

Ficha de Assinatura..... 1166

ÍNDICE REMISSIVO POR AUTORES – 30 ANOS DE PUBLICAÇÕES

ABDALA, Mônica Chaves

- ✓ Educação e memória: proposta de um museu na UFU (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 125 a 128).

ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva

- ✓ A experiência hermenêutica do jogo no ensino do direito ambiental (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 193 a 216).

ADRIÃO, Theresa

- ✓ Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública (v.28 n. Especial 2014 p. 263 a 282).

AFONSO, José António

- ✓ A escola pública laica em Portugal: a República e os republicanos– um inquérito aos programas dos partidos republicanos (1910- 1926) (v.27 n. Especial 2013 p. 21 a 62).

AGOSTINI, Igor

- ✓ L'unità di Dio in Descartes (v.29 n. Especial 2015 p. 169 a 197).

AGUIAR, Fernando

- ✓ Confianza y racionalidad (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 239 a 246).

AGUIAR, Odílio Alves

- ✓ Condição humana e educação em Hannah Arendt (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 23 a 42).

ALCOFORADO, Paulo

- ✓ Roteiro para o estudo do Órganon (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 09 a 32).
- ✓ Cronologia das obras lógicas de Aristóteles (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 43 a 56).
- ✓ Tradução: *Pensamentos compostos. Uma investigação lógica*. Gottlob Frege. Paulo Alcoforado (trad.) (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 243 a 268).

ALGARTE, Roberto A.

- ✓ Modernidade e cidadania nas relações estado e sociedade (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 141 a 162).

ALMADA, Leonardo Ferreira

- ✓ A neurociência afetiva como orientação filosófica: por uma ressignificação neurofilosófica do papel das emoções na estruturação do comportamento (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 201 a 226).
- ✓ VIII Colóquio Antero de Quental, 2009, São João Del-Rey. *Atas do VIII Colóquio Antero de Quental*. São João Del-Rey: Estudos Filosóficos, n. 3, jul./dez. 2009. 368 p. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 321 a 326).

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de

- ✓ Jean-Jacques Rousseau: trezentos anos de um caminhante solitário (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 17 a 24).

ALMEIDA, Alzira Jeronimo de Melo

- ✓ ALGARTE, Roberto A. *Escola e desenvolvimento humano: da cooptação política à consciência crítica*. Brasília, Livre, 1994, 228 p. (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 263 a 270).

ALMEIDA, Paulo Roberto Andrade de

- ✓ MÍLOVIC, Miroslav. *Filosofia da comunicação: para uma crítica da modernidade*. Tradução do manuscrito em inglês por Verrah Chamma. Brasília: Plano Editora, 2002, 310 p (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 237 a 241).

ALMEIDA, Rogério de

- ✓ O imaginário trágico de Ricardo Reis: uma educação para a indiferença. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 635 a 654).

ALVES JÚNIOR, Douglas Garcia

- ✓ Reconciliação e rememoração da natureza no sujeito: Adorno e a questão da possibilidade da filosofia (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 117 a 130).

ALVES, Antônio José Lopes

- ✓ Os PCN e o ensino da filosofia (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 101 a 116).

AMADO, Wolmir

- ✓ A Universidade e a regionalização na filosofia da libertação (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 147 a 162).

- ✓ O ensino colonial pré-pombalino no Brasil - 1549 a 1759 (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 57 a 78).

AMATO, Rita de Cássia Fucci

- ✓ Santo Agostinho: “*De Musica*” (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 131 a 164).

AMITRANO, Georgia

- ✓ Apresentação (Orgs.) Dossiê Derrida (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 543 a 545).
- ✓ Com-por, rastros e espectros de Derrida (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 615 a 630).

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de

- ✓ GOUVEIA, M.S.F. *Cursos de ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada*. Campinas, 1992. (tese de doutorado) (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 123 a 126).

ANDRADE, Antônio dos Santos de

- ✓ Quem são os alunos repetentes da primeira série do primeiro grau do município de Uberlândia (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 127 a 152).

ANDRADE, Ciro Schmidt

- ✓ “El amor a la sabiduría” como fundamento didáctico (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p.07 a 14).
- ✓ Proyectos educativos desde la hermenéutica analógica. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 297 a 322).

ANDRADE, Julia Pinheiro

- ✓ Educação e democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 15 a 42).

ANDRADE, Marcelo

- ✓ Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 729 a 755).

ANGIONI, Lucas

- ✓ BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*; tradução de Dion David Macedo. São Paulo, Loyola, 1997 (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 277 a 282).
- ✓ BERTI, Enrico. *As Razões de Aristóteles*, tradução de Dion David Macedo. São Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 1998. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 277 a 282).

- ✓ BOLOTIN, D. *An approach to Aristotle's Physics (with particular attention to his manner of writing)* (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 183 a 190).

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos

- ✓ Entre gregos e troianos: culturas escolares nas memórias de infância de Francisco Macedo (Campo Largo-Paraná, 1883) (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 233 a 263).

AQUINO, Julio Groppa

- ✓ Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 199 a 21).

AQUINO, Orlando Fernández

- ✓ Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba (ISP) (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 187 a 218).
- ✓ Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 273 a 298).
- ✓ A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 125 a 152).

ARAÚJO, Abelardo Bento

- ✓ HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 15. ed. (Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves). Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 677 a 681).

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu

- ✓ A presença do sagrado na literatura educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 887 a 914).

ARAÚJO, Cícero

- ✓ A moral humeana em contexto (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 45 a 58).

ARAÚJO, Elizabeth Adorno de

- ✓ Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 185 a 200).

ARAÚJO, José Carlos Souza

- ✓ Em busca dos fundamentos filosóficos da Educação Nova (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 25 a 34).
- ✓ Algumas notas sobre as pesquisas educacionais na Universidade Federal de Uberlândia (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 113 a 116).
- ✓ Da ideologia: para o exorcismo de um instrumento de análise (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 163 a 176).
- ✓ Episteme e método para o resgate da memória educacional de Uberlândia (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 41 a 50).
- ✓ História de vida e símbolo (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 79 a 82).
- ✓ Notícia sobre a pesquisa de fontes histórico-educacionais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 115 a 128).
- ✓ Ensino laico e religioso na ótica da imprensa Uberabense (1924-1934) (v. 18 n. Especial 2004 p. 223 a 236).

ARAÚJO, Marta Maria de

- ✓ Apresentação do Dossiê Escolas, escolarizações e utensilagens materiais no espaço luso-brasileiro (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 15 a 18).
- ✓ A criança [pobre] em escola católica na cidade paroquial de Jardim do Seridó (Rio Grande do Norte, 1943-1951) (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 19 a 36).

ARAÚJO, Ricardo Corrêa de

- ✓ A filosofia da educação de Richard Rorty: conservadorismo e elitismo ou reformismo e edificação privada? (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 665 a 686).

ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta de

- ✓ A apropriação de Aristóteles por John Dewey (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 43 a 70).

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva

- ✓ História e Psicologia na hermenêutica da cultura de Dilthey (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 159 a 184).

ARMOGATHE, Jean-Robert

- ✓ Descartes em seu século (v.25 n. Especial 2011 p. 17 a 36).

ASCOLANI, Adrián

- ✓ Apología y crítica de la educación pública en Argentina: los dilemas del pensamiento historiográfico en el siglo XX (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 17 a 46).

ASSUNÇÃO, Washington Luiz

- ✓ A educação ambiental como processo interdisciplinar: uma experiência com a coleta seletiva de lixo na Escola Estadual Joaquim Saraiva - Uberlândia-MG (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 290).

AZEVEDO, Marta Maria

- ✓ *Jejuka* - Suicídio entre os *Kaiowá* (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 115 a 124).

BACH JUNIOR, Jonas

- ✓ Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 423 a 443).

BAKOS, Margarete M.

- ✓ Órfãs para o trabalho - Rio Grande do Sul, século XIX (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 127 a 134).

BANNELL, Ralph

- ✓ The practice of reason: rationality, language and social ontology. (v.26 n. Especial 2012 p. 73 a 114).

BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga

- ✓ A herança da filosofia deweyana: influência na vida e obra de Anísio Teixeira (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 65 a 80).
- ✓ A fundamentação da felicidade em Marx (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 147 a 162).

BARBOSA, Cristiane Aparecida

- ✓ A desigualdade nos clássicos políticos: de Platão a Rousseau (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 145 a 164).

BARCELOS, Nora-Ney Santos

- ✓ A técnica de problema como estratégia de ensino-aprendizagem: relato de uma experiência (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 137 a 142).
- ✓ A prática de ensino de biologia na Universidade Federal de Uberlândia: uma contribuição para a formação didático-pedagógica do biólogo (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 159 a 168).

BARCELOS, Tânia Maia

- ✓ Subjetividade: inquietudes contemporâneas (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p.149 a 160).

BARREIRA, Marcelo Martins

- ✓ Ensino da filosofia: uma leitura crítica da filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 105 a 124).

BARREIRO, Aguida Celina de Méo

- ✓ Psicologia da educação nas licenciaturas em física, química e matemática (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 83 a 88).
- ✓ Modelos de ensino (v.8 n.15 jul./dez. 1993p. 109 a 116).

BARROS, Josemir Almeida

- ✓ As crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao “Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal” (v.27 n. Especial 2013 p. 143 a 162).

BASSANI, Jaison José

- ✓ Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questão para educação do corpo (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 641 a 669).

BASSI, Romana

- ✓ Aspetti etici del rapporto mente-corpo nella *Scienza Nuova*. (v.28 n. Especial 2014 p. 77 a 91).

BASTOS, Maria Helena Camara

- ✓ A educação do caráter nacional: leituras de formação (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 31 a 50).
- ✓ CASPARD-KARYDIS, Penélope (dir.) *La Presse d'éducation et d'enseignement. 1941 – 1990. Répertoire analytique*. Paris: I.N.R.P., 2000. tome 1: A–D. 763 p. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 287 a 292).

BATISTA, Aline Maria de Melo

- ✓ Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões (v.21 n.42 jul./dez. 2007p. 169 a 192).

BATISTA, Gustavo Araújo

- ✓ As categorias epistemológicas, políticas e epistemológico-políticas do pensamento lockeano (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 35 a 82).

BATISTA, Sueli Soares dos Santos

- ✓ Reflexões sobre arte e educação: a história, a filosofia, a sociedade... (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 365 a 380).

BATTISTI, César Augusto

- ✓ A prova da existência da multiplicidade de corpos na Sexta Meditação. (v.25 n. Especial 2011 p. 181 a 214).

BELGIOIOSO, Giulia

- ✓ Le débat sur l'union dans les lettres de René Descartes: un esquisse (v.29 n. Especial 2015 p. 17 a 84).

BENGOETXEA, Juan Bautista

- ✓ Filosofía y enseñanza de la química sin reduccionismos (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 233 a 258).

BENJAMIM, Cássio Correia

- ✓ Família, sociedade civil e estado na filosofia do direito de Hegel (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 89 a 112).
- ✓ O jusnaturalismo moderno (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 117 a 142).

BERNARDES, Adriana A. Martins

- ✓ KRAMER, Sônia (Coord.) e outras. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Ática, 6a ed., 1993. (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 301 a 302).

BERNARDO, Fernanda

- ✓ O cogito do adeus - o sujeito em auto-desconstrução (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 587 a 614).

BERTELLONI, Francisco

- ✓ La filosofía explica la revelación. Sobre el “averroísmo político” en el Defensor Pacis de Marsilio de Pádua (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 475 a 500).

BICCAS, Maurilane de Souza

- ✓ Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850 – 1930) (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 175 a 202).

BISBAL, Josep Martínez

- ✓ Sobre José Gaos y el absurdo de enseñar filosofía (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 159 a 182).

BISSOTO, Maria Luisa

- ✓ Hegel e a educação: aportes para pensar a educação contemporânea (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 85 a 116).

BITTAR, Marisa

- ✓ História, política e idéias pedagógicas na educação pública de Mato Grosso do Sul (v. 18 n. Especial 2004 p. 193 a 212).

BITTENCOURT, Agueda Bernardete

- ✓ De documento religioso a fonte histórica: as atas do I Concílio Plenário da América Latina. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 135 a 158).

BITTENCOURT, Jane

- ✓ Para além da epistemologia do professor (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 89 a 103).

BLANC, Joan Pagès

- ✓ Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones (v.26 n. Especial 2012 p. 203 a 228).

BOGGINO, Norberto A.

- ✓ Psicogenesis o sociogenesis del conocimiento? Una cuestión a precisar (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 93 a 104).
- ✓ Prevención de dificultades en el aprendizaje de aritmética: hipótesis y creencias pedagógicas y psicológicas (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 203 a 224).
- ✓ Obstáculos em el aprendizaje de las ciencias naturales: Indicadores didácticos para prevenir problemas em el aprendizaje (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 141 a 154).

BONACCINI, Juan Adolfo

- ✓ Sobre o projeto kantiano de uma filosofia transcendental. (v.27 n. Especial 2013 p. 211 a 232).

BONACINI, Irma Luiz

- ✓ A maior aula em praça pública: trabalho, política e imaginário das professoras primárias em Minas Gerais (1979 - 1980) (Resumo de teses e dissertações) (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 216).

BONELLA, Alcino Eduardo

- ✓ Moral deontológica e princípio de universalização: um estudo a partir da

Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de Kant (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 207 a 208).

- ✓ A ética de Kant (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 37 a 50).
- ✓ GILES, Thomas Ransom. *Curso de iniciação à filosofia: ramos fundamentais da filosofia: lógica, teoria do conhecimento, ética, política*. São Paulo, E.P.U., 1995 (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p.277 a 278).
- ✓ VITA, Álvaro. *Justiça Liberal, argumentos liberais contra o neoliberalismo*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1993, 131 pp. (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 315 a 320).
- ✓ Justiça como equidade e utilitarismo (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 129 a 140).
- ✓ Teoria crítica e teoria liberal de justiça. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 211 a 224).

BONI, Luis Alberto de

- ✓ A influência da filosofia europeia sobre o pensamento brasileiro (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 75 a 90).

BONILLA, Luis

- ✓ Educación y anarquismo: una mirada luego del desmantelamiento del socialismo real y ante auge de las ideas posmodernistas (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 95 a 105).

BORGES, Bento Itamar

- ✓ Teoria crítica e pesquisa empírica (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 59 a 66).
- ✓ Os sentidos da “crítica” (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 61 a 80).
- ✓ HACKING, Ian. *Representing and Intervening: introductory topics in the philosophy of natural science*. Cambridge University Press, 1983. 287 p. (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 133).
- ✓ O problema da justificação de teorias: do fundamento último à fundamentação provisória (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 109 a 126).
- ✓ CARVALHO, Maria Cecília M, de (org.) *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas, Papirus, 1989, 305p (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 147 a 152).
- ✓ INÁCIO FILHO, Geraldo. *A monografia nos cursos de graduação*. Uberlândia, Gráfica da UFU, 1992. (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 219 a 223).
- ✓ MISSIONSWISSENSCHAFTLICHES Institut Missio e. V., *Jahrbuch für kontextuelle Theologien/Yearbook of Contextual Theologies/Anuario de Teologías contextuales/Annuaire des Theologies contextuelles*. Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1993 (1994) (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 135).

- ✓ CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). *A filosofia analítica no Brasil*. Campinas, Papirus, 1995, 250p. (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 189 a 194).
- ✓ Homenagem a Engels no centenário de sua morte (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 77 a 92).
- ✓ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *O marxismo na América Latina*; Trad. Egídio F. Schmitz. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1995, 362 p. (Ed. original: Ein Anderer Marxismus? Die Philosophische Rezeption des Marxismus in Lateinamerika, Editora Grünewald, 1994) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 271 a 276).
- ✓ BAHM, Archie J. *Comparative Philosophy: Western, Indian and Chinese Philosophies Compared*. Edição Revisada. Albuquerque, World Books, 1995, 103 p. (Primeira Edição: 1977) (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 287 a 292).
- ✓ Ethos e Estado Moderno no último Habermas (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 75 a 88).
- ✓ CARVALHO, José Maurício. *História da filosofia brasileira: balanço e perspectivas*. Londrina, Ed. UEL/Cefil, 1997. 293 p. (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 229 a 234).
- ✓ Conflito, troca e justiça: o esclarecimento desde os pré-socráticos (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 49 a 64).
- ✓ PAIM, Antônio. *Etapas iniciais da filosofia brasileira*. Londrina, UEL, 1998, 272 p.(v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 293 a 296).
- ✓ Crise e democracia (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 33 a 42).
- ✓ Ética e narratividade (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 85 a 96).
- ✓ Obituário: Moacir Bortolozo (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 299 a 303).
- ✓ FORNET-BETANCOURT, Raúl (org) *Migration und Interkulturalität: Theologische und Philosophische Herausforderungen*. [Migração e Interculturalidade] (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 199 a 210).
- ✓ Tradução: *Sobre o filósofo Lichtenberg* - Günther Patzig (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 213 a 219).
- ✓ GOMES, LUIZ Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas, Alínea, 2007. 162p. (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 295 a 302).
- ✓ A presença de Simmel na obra de Habermas (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 247 a 262).
- ✓ NAVIA, Ricardo. *Richard Rorty: emplazamiento ala tradición filosófica*. Montevideú, Universidade de la República, 2008, 256 p. (Coleção Carlos Vaz Ferreira) (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 191 a 196).
- ✓ Tradução: *Formação e perspectividade. Controvertibilidade e proibição de doutrinação como componentes básicos da formação e da ciência*. - Wolfgang Sander. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 757 a 784).

- ✓ Tradução: *Controvertibilidade sem controvérsia?* - Marcelo Dascal. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 785 a 792).
- ✓ LUBENOW, Jorge A. *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica*. João Pessoa: Editora Manufatura, 2012. 158 p. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 473 a 477).
- ✓ SILVA, Marconi Oliveira de. *Wittgenstein: para além da linguagem agostiniana*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2012. 195 p. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 921 a 927).

BORGES, Dinorah Maria de Almeida e

- ✓ *Motivações sociais e rendimento acadêmico universitário* (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 47 a 62).

BORGES, Magali de Fátima Dias

- ✓ *Memórias de diretores: entre práticas e histórias do cotidiano escolar* (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 135 a 154).

BORGES, Teresa Maria Machado

- ✓ *Leitura: da escrita da fala à fala da escrita. Um estudo de distorções no ensino de leitura nas classes de alfabetização (Resumo de teses e dissertações)* (v.10 n. 20 jul./dez. 1996 p. 292).

BORGES, Vera Lúcia Abraão

- ✓ *História da educação em Uberlândia: em busca das fontes* (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 125 a 128).
- ✓ DURKHEIM, Émile. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés-Editora, 1984, 398 pp (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 299 a 304).
- ✓ *Modernização, democracia e caráter nacional da educação em Minas Gerais, pela análise da Revista do Ensino, 1925 a 1929* (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 111 a 134).

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves

- ✓ *O caráter de publicização da leitura na obra de Comênio* (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 73 a 86).

BORTOLOZO, Moacir

- ✓ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Comentario a la fenomenologia del Espíritu*. México, D.F., México, Ediciones de la Universidad la Salle, 1987. (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 141 a 142).

BOTELHO, Octavio da Cunha

- ✓ *A história do reconhecimento da filosofia indiana no ocidente* (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 173 a 194).

- ✓ BECK, Heinrich e SCHMIRBER, Gisela (Editores). *Paz creativa a partir del Encuentro de Culturas del Mundo*. Maracaibo: Rectorado de la Universidad del Zulia, 1996, 482 pp. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 287 a 292).
- ✓ O início da reflexão do conhecimento sobre si mesmo na Índia antiga (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 259 a 278).
- ✓ CAVALIERE, Arlete O. (Ed.). *Revista de Estudos Orientais*. São Paulo: Departamento de Letras Orientais – FFLCH-USP/Ateliê Editorial, nr. 4, Agosto 2003, 224p.(v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 381 a 386).

BOTO, Carlota J. Malta dos Reis

- ✓ Emílio: cidadão do mundo (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 13 a 18).
- ✓ A pedagogia científica em finais do XIX: alguma leitura e escrita do debate português (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 27 a 48).

BRAGA, Antônio Saturnino

- ✓ Biblioteconomia, filosofia da informação e epistemologia social. Notas para uma possível discussão entre Floridi e Habermas (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 453 a 476).

BRANCO, Maria Luísa

- ✓ O modelo da escola cultural como exemplo de uma perspectiva integradora e democrática de educação cívica (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 97 a 114).

BRANCO, Maria Luísa Frazão

- ✓ O “especificamente pedagógico” (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 797 a 810).

BRAVO, Francisco

- ✓ La naturaleza del placer en el *Filebo* de Platón (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 139 a 160).

BRITO, Ângela Xavier de

- ✓ A fabricação dos destinos das alunas do colégio Notre-Dame de Sion. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 53 a 79).

BRITO, Silvia Helena Andrade de

- ✓ Ensino primário na fronteira oeste de Mato Grosso no pós-guerra: Corumbá (1945-1954) (v. 18 n. Especial 2004 p. 151 a 172).

BRITTO, Fabiano de Lemos

- ✓ Uma pedagogia da solidão em Nietzsche (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 251 a 262).

BRUNO, Marilda Moraes Garcia

- ✓ A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oes- te: dilemas, conquistas e horizontes (v.29 n. Especial 2015 p. 375 a 396).

BUENO, Sinésio Ferraz

- ✓ ADORNO, Theodor W. *Emancipação e Educação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995 (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 259 a 262).

CABRERA, Mónica

- ✓ Política de la enseñanza de la filosofía (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 103 a 116).

CAINELLI, Marlene

- ✓ A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 163 a 184).

CÂMARA, Luiz

- ✓ Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 729 a 755).

CAMARGO, Maria Aparecida Santana

- ✓ Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a “compre- ensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 285 a 303).

CAMPOS, Maria das Graças Cunha

- ✓ Fracasso escolar na alfabetização: atribuição de causalidade na percep- ção dos professores alfabetizadores (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n. 20 jul./dez. 1996 p. 287).

CAMPOS, Nêvio de

- ✓ Intelectuais católicos: confidentes do criador, ministros do progresso e sacerdotes da verdade. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 281 a 312).

CANDIOTTO, Cesar

- ✓ A genealogia da ética de Michel Foucault (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 217 a 234).

CANGEMI, Joseph P.

- ✓ Existe hierarquia de significados em psicologia e nas disciplinas de saúde mental? Observações e comentários (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 129 a 140).
- ✓ Mulheres em transição nos EUA hoje: escolhas e conflitos (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 129 a 150).
- ✓ Power and the esteemed professorate (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 181 a 202).

CANNARSA, Marilisa

- ✓ Ordo ab chao. Cosmogonia e materia nel *Timeo* (v.23 n.46 jul./dez. 2009p. 263 a 308).

CAPORALINI, José Belluci

- ✓ O despertar da esfinge. O sentimento trágico de Antero de Quental e de Miguel de Unamuno (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 93 a 96).
- ✓ Dimensões fundamentais da antropologia de Fidelino de Figueiredo (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 199 a 204).
- ✓ Frege: filósofo da linguagem? (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 99 a 108).
- ✓ VV.AA. José Maurício de Carvalho, Org. *VII Colóquio Antero de Quental: Pensamento, Experiência e Formas Políticas em Portugal e no Brasil (séculos XIX e XX)*. São João del Rey e Lisboa: UFSJ e Instituto de Filosofia Luso-Brasileiro, 11 a 16 de setembro de 2006 (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 227 a 236).
- ✓ Elementos antropológicos no pensamento de Antero de Quental (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 91 a 104).

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello

- ✓ Questões acerca do humanismo no pensamento contemporâneo: nuances do inumano (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 117 a 164).
- ✓ A filosofia como modo de vida em Foucault. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 185 a 206).
- ✓ Por que ainda é importante pensar como um nômade em nosso tempo? (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 599 a 611).

CARDOSO, Maria Helena Fernandes

- ✓ Uma leitura dos deveres do professor e do aluno no Discurso Oficial (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 45 a 52).

CARINO, Jonaedson

- ✓ A biografia como fonte para a história da educação: subsídios para um debate necessário (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 159 a 174).

CARRÃO, Eduardo Vitor Miranda

- ✓ Informática na educação: perspectivas (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 145 a 152).

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes Oliveira Bessa

- ✓ BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.286 p. (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 305 a 310).

CARVALHO, Alexandre Filordi de

- ✓ Foucault e o espetáculo do mundo: notas acerca de uma possível história da subjetividade (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 189 a 208).

CARVALHO, Ana Maria C.

- ✓ Relato do projeto de levantamento: “Aspectos da realidade do ensino-aprendizagem de ciências em Uberlândia (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 181 a 190).

CARVALHO, Carlos Henrique de

- ✓ O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 81 a 88).

CARVALHO, Jairo Dias

- ✓ Nietzsche e a crítica ao Estado (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 165 a 178).

CARVALHO, José Mauricio de

- ✓ As idéias filosóficas no Semanário Tribuna do Povo (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 17 a 34).
- ✓ A noção de natureza humana nos periódicos de São João del-Rei (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 131 a 138).
- ✓ Delfim Santos e os temas culturais (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 39 a 56).
- ✓ Mistério e existência: a vida segundo Severiano de Resende (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 123 a 140).
- ✓ Ecloração no Brasil das vertentes positivistas (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 77 a 88).
- ✓ A liberdade de pensamento e os valores do ocidente (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 265 a 273).
- ✓ O diálogo Brasil-Portugal no seio do tradicionalismo republicano: Alceu e Jackson e a teoria dos corpos intermediários de Antônio Sardinha (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 165 a 178).
- ✓ Vocação e missão na filosofia de Ortega y Gasset (v.19 n.38 jul./dez. 2005p. 183 a 198).

- ✓ Ética e psicologia: considerações sobre a pessoa na psicoterapia (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 131 a 146).
- ✓ TEIXEIRA, Ramiro. *São Francisco e Santo Antônio*. Porto: Associação Cultural do Convento de S. Payo, 2004. (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 253 a 262).
- ✓ BORGES, Bento Itamar. *Ensaio filosóficos e peripécias do gênero*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 221 a 226).
- ✓ AIUB, Mônica. *Filosofia da mente e psicoterapias*. Rio de Janeiro: Wak, 2009. 184 p. (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 321 a 330).
- ✓ CABRERA, Júlio. *Diário de um filósofo no Brasil, Ijuí/RS*. Unijuí, 2010 (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 313 a 320).
- ✓ JASPERS, Karl. *O médico na era da técnica*. Lisboa: Edições 70, 1998. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 671 a 676).

CARVALHO, Lúcia Helena Borges

- ✓ Pré-Escola: pretensão e realidade, um diagnóstico das instituições assessoradas pela Universidade Federal de Uberlândia (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 97 a 110).

CARVALHO, Luciana Beatriz de O B. de

- ✓ O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 81 a 88).

CARVALHO, Washington Luiz de

- ✓ Fundamentos orientadores para as políticas públicas da educação física no Regime Militar (1964-1985) (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 583 a 606).

CASAGRANDE, Cledes Antonio

- ✓ Interacionismo simbólico, formação do self e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 375 a 403).

CASTILHO, Telma Maria S.

- ✓ As tecnologias da informação e comunicação na educação – projeto rádio-escola (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 259 a 276).

CASTRO, Carmen

- ✓ Órfãs para o trabalho - Rio Grande do Sul, século XIX (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 127 a 134).

CASTRO, Célia Maria de

- ✓ Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 539 a 556).

CASTRO, Nyvia Cristina Bandeira de

- ✓ Questões discursivas: retomando algumas considerações (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 33 a 40).

CATANI, Denice Bárbara

- ✓ A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p.115 a 130).

CAVALCANTE, Alberto R.

- ✓ A racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 225 a 258).

CENCI, Angelo Vitório

- ✓ Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 323 a 342).

CERASOLI, Josianne Francia

- ✓ As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 171 a 190).

CERLETTI, Alejandro A.

- ✓ Política de la enseñanza de la filosofía (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 103 a 116).
- ✓ Sujeito y educación: Althusser y el legado del estruturalismo (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 273 a 292).
- ✓ Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático (v.22 n.44 jul./dez. 2008p. 43 a 54).

CERQUEIRA, Luiz Alberto

- ✓ Liberdade e modernização no Brasil (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 597 a 630).

CÉSAR, Constança Marcondes

- ✓ Crítica e diferença em Heidegger (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 49 a 56).

CHAGAS, Eduardo Ferreira

- ✓ A cisão do mundo ético: lei divina e lei humana na fenomenologia e na *Antígona* (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 67 a 74).
- ✓ Diferença entre alienação e estranhamento nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), de Karl Marx (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 23 a 34).
- ✓ Para uma explicitação da dialética hegeliana entre o senhor e o escravo na *Fenomenologia do Espírito* (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 11 a 16).
- ✓ Para uma explicitação do conceito de poder em Hannah Arendt à partir de J. Habermas (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 81 a 92).
- ✓ Marx e a questão da história sob dois enfoques: evolução e repetição (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 159 a 170).

CHAVES-TANNÚS, Marcio

- ✓ Breve exame do conceito de tempo na tradição filosófica e cultural do ocidente até a idade média (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p.05 a 10).
- ✓ Moreira, E. F. P. & Rago, L. M. *O que é taylorismo*. Brasiliense, São Paulo, 1984. (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 88).
- ✓ Algumas observações à antropologia filosófica (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 5 a 10).
- ✓ “Educação integral: espaço de análise a partir de um esquema (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 25 a 28).
- ✓ FREIRE, Paulo. *A alfabetização de adultos - Crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica*. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979, P:p: 12-23. (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 123 a 125).
- ✓ Considerações lógicas em torno de uma definição do homem (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 05 a 08).
- ✓ Crítica ao 11º capítulo da *Crítica da Razão Científica* de Kurt Huebner (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 09 a 14).
- ✓ Relatório de uma discussão de um seminário sobre o *Tractatus* de Wittgenstein (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 109 a 112).
- ✓ Abélard e a questão dos universais (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 05 a 12).
- ✓ BOETHIUS, A.M.S. *Die Theologischen Traktate*: lat. --dt. Uebers., eingeleitet u. mit Anm. vers. von Michael Elsaesser. Felix, Hamburg, 1988. (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 194 a 195).
- ✓ A questão da verdade. algumas observações a propósito de um trecho de descartes (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989p. 151 a 154).
- ✓ Porque um curso de graduação em filosofia? (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 233 a 234).
- ✓ Nicolaus von Autrecourt, *Briefe*: lat. - dt. . Neu hrsg.von Ruedi Imbach u.

Dominik Perler. Uebers. u. eingeleitet von Dominik Perler, Felix Meiner, Hamburg, 1988. (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 269 a 272).

- ✓ AGAZZI, E. *Les Mathématiques comme Théorie et comme langage*, in: Actes du Colloque International organisé au Centre Universitaire du Luxembourg les 9, 10 et au juin 1976, pp. 17-32 (v.4 n.7 jul./dez. 1989p. 143 a 146).
- ✓ Gorgias von Leontinoi: *Reden, Fragmente und Testimonien: griech. - dt.*, hersg.mit Übers. u. Kommentar von Thomas Buchheim, Felix Meiner, Hamburg, 1989. (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 177).
- ✓ PETER ABAELARD: *Abhandlung über die göttliche Einheit und Dreieinigkeit*, Lateinisch-Deutsch, Übers., mit Einl. U. Anm.hrsrg.von Ursula Niggli, Felix Meiner, Hamburg, 1989 (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 205 a 208).
- ✓ A teoria da predicação de Pierre Abélard e a semântica da frase de Peter Von Polenz: uma tentativa de aproximação (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 229 a 238).
- ✓ Um modelo medieval de aplicação da lógica à moral: a Ética de Pedro Abelardo (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 275).
- ✓ Análise de algumas conseqüências possíveis de uma definição: o lógico medieval Pedro Abelardo e sua definição de pecado (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 123 a 126).
- ✓ Costumes e caracteres na Ética de Pedro Abelardo (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 175 a 180).
- ✓ WILLIAM OF SHERWOOD: *Introductiones in logicam*. Lateinisch-Deutsch, Hrsg., Übers., Eingeleitet Und Mit Anm. Von H. Brands U. C. Kann, Felix Meiner, Hamburg, 1955. (v.12 n.24 jul./dez. 1998p. 303 a 307).
- ✓ Algumas questões relativas à dialética aristotélica (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p.11 a 30).
- ✓ Algumas questões adicionais relativas à dialética aristotélica (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 13 a 34).
- ✓ Tradução: *Sobre um mau uso da lógica* - Oswald Ducrot (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 309 a 322).
- ✓ Aspectos do legado cartesiano na teoria da linguagem. (v.25 n. Especial 2011 p. 117 a 134).
- ✓ Uma passagem enigmática dos *Tópicos* de Aristóteles. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 313 a 321).

CHIARELLO, Maurício

- ✓ *Morituri te salutant*. Schopenhauer e Nietzsche em face da morte (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 115 a 144).

- ✓ Tradução: *Observações sobre o desenvolvimento da obra de Max Horkheimer*. Jürgen Habermas (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 273 a 293).

CHIZZOTTI, Antonio

- ✓ Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 429 a 448).

CIAVATTA, Maria

- ✓ A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 37 a 72).

CICILLINI, Graça Aparecida

- ✓ Atualização ou reestruturação educacional? Concepção de educação e metodologia do projeto educação para a ciência/Uberlândia-MG (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 101 a 110).
- ✓ A evolução enquanto um componente metodológico para o ensino de biologia no 2º grau (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 17 a 38).
- ✓ Currículo de ciências: trajetórias, metodologias e perspectivas de ensino (v.26 n. Especial 2012 p. 179 a 201).

COELHO, João Paulo Pereira

- ✓ A educatio latina na obra *De Clementia* de Sêneca (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 99 a 119).

COELHO, Maria Cândida de Pádua

- ✓ A educação brasileira na nova República (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 51 a 60).
- ✓ PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. Cortez, São Paulo, 1981, 192 p. (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 165).
- ✓ A educação brasileira na conjuntura nacional (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 259 a 264).
- ✓ Subsídios para uma análise da política da educação escolar brasileira (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 153 a 162).

COLELLA, Leonardo Javier

- ✓ La república del saber en jaque. Igualdad y sujeto en la enseñanza de la filosofía (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 719 a 730).
- ✓ De maestros y poetas. Educación y arte em Nietzsche y Rancière. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 827 a 840).
- ✓ Educación y filosofía. Un abordaje a partir del concepto de “pensamiento” de Alain Badiou (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 631 a 646).

COLETA, José Augusto Dela

- ✓ Motivações sociais e rendimento acadêmico universitário (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 47 a 62).
- ✓ A cultura organizacional real e idealizada de faculdade de licenciatura e a percepção de suas práticas (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 51 a 68).
- ✓ As bases do poder social e a conduta do professor universitário em sala de aula (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 17 a 42).
- ✓ A face oculta da universidade brasileira: percepções de comportamentos ilícitos na educação superior por alunos e professores (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 465 a 489).

COLETA, Marília Ferreira Dela

- ✓ Motivações sociais e rendimento acadêmico universitário (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 47 a 62).
- ✓ A cultura organizacional real e idealizada de faculdade de licenciatura e a percepção de suas práticas (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 51 a 68).
- ✓ As bases do poder social e a conduta do professor universitário em sala de aula (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 17 a 42).

COLLA, Anamaria Lopes

- ✓ A cidadania dos brasileiros sendo forjada nos bastidores - será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.43 a 58).

CORNELLI, Gabriele

- ✓ O belo antro e a grande oliveira: recepções da alegoria da caverna na tradição neoplatônica. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 93 a 112).
- ✓ O conceito de saúde no Livro IV da *República*: Platão contra os hipocráticos? (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 209 a 220).

CORREIA, Wilson Francisco

- ✓ Currículo e produção de identidades: ética como saber escolar (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 225 a 239).
- ✓ Docência em ética: ensinar autonomia ou heteronomia, Piaget? (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 43 a 68).
- ✓ Docência em filosofia: pensando na prática. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 525 a 538).

COSTA JÚNIOR, José

- ✓ PRECHT, Richard David. *Quem sou eu? E, se sou, quantos sou?* Tradução de Cláudia Abeling. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.336 p. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 915 a 920).

COSTA, Luzia Marivalda Barreiro da

- ✓ Interação professor-aluno na pré-escola e a influência da variável sexo da criança (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 85 a 98).
- ✓ Pré-Escola: pretensão e realidade, um diagnóstico das instituições assessoradas pela Universidade Federal de Uberlândia (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 97 a 110).

COSTA, Marisa Cristina Vorraber

- ✓ Implicações das categorias marxistas de práxis, cotidianidade e totalidade para a prática pedagógica (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 139 a 150).
- ✓ A problemática contemporânea da ciência e do conhecimento: examinando idéias de Jean Ladière (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 25 a 36).

COSTA, Miriam Omena

- ✓ História da educação em Uberlândia: em busca das fontes (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 125 a 128).

COTA, Maria Célia

- ✓ De professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 203 a 222).

COTELLESA, Ana Maria de Sylvio

- ✓ Um ensino mais humano baseado na pedagogia Waldorf (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 31 a 36).

COUTINHO, Karyne Dias

- ✓ Cinema e educação: o que pode o cinema? (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 477 a 502).

COVA, Valter Forastieri

- ✓ Abordagem anti-reducionista em saúde: uma contribuição das discussões filosóficas no contexto da educação em saúde (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 843 a 859).

CRESPI, Leonardo Peluso

- ✓ Reflexión en torno a la aplicación de herramientas para operar sobre las lenguas y el caso de la lengua de señas uruguaya (LSU) (v.29 n. Especial 2015 p. 301 a 329).

CRUZ, Sílvia Olmedo

- ✓ Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 61 a 93).

CRÚZ-REYS, Víctor C.

- ✓ La escuela de primeras letras en el Reino de Guatemala : el caso de la provincia de Honduras (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 15 a 36).

CULLETON, Alfredo Santiago

- ✓ O problema da *causa finalis* em Ockham. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 521 a 538).

CUNHA, Ana Maria de Oliveira

- ✓ A mudança epistemológica do professor de ciências e biologia (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 93 a 110).

CUNHA, Antônio Afonso da

- ✓ Ensaio de passos no campo da diferença ontológica (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 19 a 30).

CUNHA, Conceição Maria da

- ✓ Ensino noturno em universidades oficiais (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 36 a 40).

CUNHA, Luiz Antônio

- ✓ Ensino médio e técnico: de volta ao passado? (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 65 a 90).

CUNHA, Marcus Vinicius da

- ✓ A apropriação de Aristóteles por John Dewey (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 43 a 70).

CUNHA, Myrtes Dias da

- ✓ O processo de ensino-aprendizagem em psicologia da educação no campus avançado de Catalão (Resumo de teses e dissertações) (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 276-277).
- ✓ Algumas questões sobre a subjetividade social no processo de constituição de professores: o coletivo da escola (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 13 a 34).
- ✓ Crianças e escola: o aprendizado como aventura (?) (v.26 n. Especial 2012 p. 329 a 355).

CUNHA, Neire Márcia da

- ✓ A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 125 a 152).

CUTER, João Vegílio G.

- ✓ Wittgenstein e o domínio da gramática: a ruptura com o *Tractatus* (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 172 a 182).

DALBERIO, Osvaldo

- ✓ Avaliação: uma questão filosófica (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 81 a 84).

DAMIS, Olga Teixeira

- ✓ A contribuição da didática na formação do professor (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 117 a 124).

DANELON, Márcio

- ✓ GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. 118 pág. Coleção Pensadores e Educação. Brochura 12X18 cm. ISBN 8575261002 (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 263 a 268).
- ✓ Apresentação do Dossiê Ensino de Filosofia (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 15 a 22).
- ✓ Jean-Jacques Rousseau: trezentos anos de um caminhante solitário (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 17 a 24).
- ✓ FAYAD, Marilda Martins. *A condição humana: uma reflexão sobre a ontologia fenomenológica sartriana*. Campinas: Editora Alínea, 2010. 114p (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 683 a 688).
- ✓ Apresentação Dossiê Libras (v.29 n. Especial 2015 p. 237 a 245).

DÂNGELO, Newton

- ✓ A reformulação curricular para o ensino de história no 1º grau - estado de Minas Gerais (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 241 a 246).

DANIEL, Leziany Silveira

- ✓ Ideias sobre a educação para o desenvolvimento em Portugal e no Brasil em meados do século XX (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 125 a 151).

DANSA, Cláudia V. de Assis

- ✓ Atualização ou reestruturação educacional? Concepção de educação e metodologia do projeto educação para a ciência/Uberlândia-MG (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 101 a 110).

DANTAS, José Adalberto Mourão

- ✓ Algumas reflexões sobre o novo currículo dos cursos de ciências econômicas (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 11 a 18).

DANTAS, Luís Thiago Freire

- ✓ A invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 405 a 424).

DANTAS, Maria José

- ✓ “Escrever-te-ei sem demora”! O epistolário de Chiara Lubich: estratégias e práticas. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 107 a 134).

DARDEAU, Denise

- ✓ Metafísica da subjetividade e desconstrução: notas a partir de Jacques Derrida (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 567 a 585).

DASCAL, Marcelo

- ✓ Diversidad cultural y practica educacional (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 169 a 188).

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira

- ✓ Problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa-ação escolar (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 289 a 312).

DE LELLA, Cayetano

- ✓ Situación de la educación de jóvenes e adultos: “políticas educativas, organismos internacionales y sociedad civil” (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 185 a 196).

DEVECHI, Catia Piccolo Viero

- ✓ A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 861 a 887).

DIAS, Zaida Barros

- ✓ A percepção do orientador educacional sobre suas atividades e sua função (Resumos de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 297).

DINIZ, Helenice Camargos Viana

- ✓ Pré-escola e séries iniciais do 1º grau: A questão da transição (Resumos de teses e dissertações) (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 215).

DOMINGUES FILHO, João Batista

- ✓ Elias e Giddens: a figuração da estruturação (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 207 a 232).

DONATELLI, Marisa C. de O. F.

- ✓ Medicina e o “Grande Século”: a crítica cartesiana (v.25 n. Especial 2011 p. 239 a 266).

DONATONI, Alaíde Rita

- ✓ A formação geral e os estágios nas habilitações específicas de 2º grau de magistério (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 213).
- ✓ A educação brasileira na conjuntura nacional (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 259 a 264).
- ✓ Subsídios para uma análise da política da educação escolar brasileira (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 153 a 162).
- ✓ Trajetória do movimento docente do ensino superior: um resgate histórico da origem e desenvolvimento da ANDES. (Resumos de teses e dissertações) (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 223 a 242).
- ✓ O movimento docente do ensino superior na Nova República (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 135 a 164).
- ✓ Os docentes universitários e a criação do ANDES – SN (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 179 a 206).

DORE, Rosemary

- ✓ A escola unitária e o papel da filosofia da educação na nova ordem mundial (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 57 a 76).
- ✓ Notas sobre a assimilação da filosofia da práxis pelo neoidealismo e pragmatismo: Croce, Dewey, Gramsci. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p.235 a 258).

DORNELES, Adalberto Ulisses Alves

- ✓ O conceito de verdade em Frege (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 09 a 16).

DOZOL, Marlene de Souza

- ✓ Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 47 a 70).

DRUMMOND, Arnaldo Fortes

- ✓ O agir econômico e a morte do mercado (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 11 a 24).
- ✓ Obituário: Henrique Cláudio de Lima Vaz (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 219).

1094 Educação e Filosofia, v. 30, n. 60, p. 1067-1164, jul./dez. 2016. ISSN 0102-6801

- ✓ O conceito hegeliano: substância de liberdade (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 83 a 92).

DUARTE, André

- ✓ Sobre a concepção hegeliana do mal na filosofia do direito (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 07 a 16).

ELIAS, Wagner de Mello

- ✓ Os sonhos e as profecias na república cristã (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 207 – 224).

Equipe de Professores de Filosofia da FAFI de Araguari

- ✓ A filosofia e sua motivação (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 91 a 94).

ESCUADERO, Jaime Caiceo

- ✓ Contrapunto filosófico educacional Chile: humanismo laico versus humanismo cristiano (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 113 a 144).

ESPINOSA, Maria José Rebollo

- ✓ Isaiah Berlin: claves axiológicas para una educación humanista (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 67 a 89).

EVA, Luiz Antônio Alves

- ✓ Notas sobre a presença de Sêneca nos *Essais* de Montaigne (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 39 a 52).

EVANGELISTA, Olinda

- ✓ Ação católica e formação docente na década de 1930(v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 9 a 28).

EZCURRA, Ana Maria

- ✓ Globalización, neoliberalismo y sociedad civil: algunos desafios para los movimientos sociales y populares latinoamericanos (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 89 a 128).

FABBRINI, Ricardo Nascimento

- ✓ O ensino da filosofia: uma arte de multiplicação dos signos? (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 125 a 128).

FAGUNDES, André Luiz de Oliveira

- ✓ A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 861 a 887).

FALANGA, Claudia

- ✓ Texto vincitore Premio G. Vico– Reconhecimento na apresentação do Dossier: Giambattista Vico (v.28 n. Especial 2014 p. 19 a 20).

FARIA, Juliana Guimarães

- ✓ A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 373 a 393).

FARIA, Marcos Roberto de

- ✓ A arte da persuasão: retórica e modos corretos de falar e escrever na Companhia de Jesus no século XVI. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 659 a 681).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de

- ✓ Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850 – 1930) (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 175 a 202).

FARIAS, Itamar Mazza de

- ✓ A ideologia da igualdade de oportunidade (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 107 a 128).
- ✓ A orientação educacional, seus pressupostos e sua evolução no sistema escolar brasileiro (v.5 n.9 jul./dez. 1990p. 79 a 96).
- ✓ O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 139 a 156).
- ✓ Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 11 a 30).

FARIAS, Márcio Norberto

- ✓ A formação docente e a necessidade de ser percebido (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 829 a 841).

FAVACHO, André Marcio Picanço

- ✓ Os editoriais da revista Educação & Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia: uma primeira análise (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 111 a 136).

FAVARETTO, Celso F.

- ✓ Inconformismo estético, inconformismo social: Hélio Oiticica (v.4 n.8 jul./dez.1990p. 151 a 158).

FÁVERO, Altair Alberto

- ✓ Epistemologia da complexidade e didática complexa: princípios e desafios. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 175 a 192).

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.

- ✓ A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 249 a 260).

FAYE, Emmanuel

- ✓ Descartes e a consciência em *La Recherche de la Vérité par la lumière naturelle*. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 145 a 162).
- ✓ Ser, história, técnica e extermínio na obra de Heidegger. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 613 a 640).

FEHR, Manfred

- ✓ O controle de qualidade na formação integral (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 17 a 28).
- ✓ Avaliação docente: rumo à qualificação do trabalho acadêmico (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 19 a 24).

FELDFEBER, Myriam

- ✓ La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. (v.28 n. Especial 2014 p. 139 a 153).

FELGUEIRAS, Margarida Louro

- ✓ As condições de vida dos professores primários da República ao fim da ditadura. (v.27 n. Especial 2013 p. 75 a 108).
- ✓ A reformulação curricular para o ensino de história no 1º grau - estado de Minas Gerais (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 241 a 246).

FELTRAN, Regina Célia de Santis

- ✓ Pós-graduação em educação na Universidade Federal de Uberlândia e sua clientela (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 185 a 202).
- ✓ O professor de medicina veterinária na ótica de ex-alunos (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 243 a 262).

FENERICH, Claudia

- ✓ É possível ensinar o certo e o errado? (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 121 a 134).

FERMANI, Arianna

- ✓ Un tentativo di esplorazione dei molteplici nessi delle nozioni aristoteliche di giustizia e ingiustizia, vizio e virtù, trapiano etico e piano giuridico (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 169 a 211).

FERNANDES, Iara

- ✓ Representações de infância e juventude: fios entretecidos em narrativas de professoras (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 165 a 184).

FERNANDES, Paulo Irineu Barreto

- ✓ Herbert Marcuse e as “imagens da libertação”. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 527 a 549).

FERNÁNDEZ, Alicia García

- ✓ Hegel interpreta a Sófocles (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 153 a 170).
- ✓ Por una nueva interpretación de la teoría de las ideas. (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 227 a 239).

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio

- ✓ História nova do Brasil: uma filosofia da história? (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 143 a 158).

FERREIRA, Anselmo Tadeu

- ✓ CHALMERS, Alan Francis. *O que é ciência afinal?* Trad. de Raul Fiker. São Paulo, Brasiliense, 1997 (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 275 a 280).
- ✓ Apresentação do Dossiê sobre “Física e Metafísica no pensamento antigo e medieval” (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 441 a 444).
- ✓ A estrutura da lógica segundo Tomás de Aquino (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 445 a 474).
- ✓ Entrevista com Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 403 a 427).

FERREIRA, Antônio Gomes

- ✓ Ideias sobre a educação para o desenvolvimento em Portugal e no Brasil em meados do século XX (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 125 a 151).

- ✓ Práticas pedagógicas do professor de educação física: entre a formação e o contexto vivido (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 857 a 885).

FERREIRA, Berta Weil

- ✓ O sentido da vida (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 129 a 134).

FERREIRA, Dirceu Fernando

- ✓ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000 (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 291 – 298).

FERREIRA, Lenira Weil

- ✓ Um olhar escolanovista sobre a educação brasileira (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 77 a 94).

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira

- ✓ Autoridade e liberdade em Kant (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 05 a 10).
- ✓ Abordagem transacional de planejamento: algumas notas (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 07 a 16).

FERREIRA, May Guimarães

- ✓ Subsídios para a compreensão da base materialista-histórica da relação indivíduo-sociedade (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 135 a 154).

FERREIRA, Nilce Vieira Campos

- ✓ As crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao “Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal” (v.27 n. Especial 2013 p. 143 a 162).

FERREIRA, Sueli

- ✓ Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 539 a 556).

FERREIRA, Sueli Aparecida

- ✓ Escala de atitude frente à pré-escola: elaboração e validação da EAPE (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 27 a 44).

FERREIRA, Vicentina Naves

- ✓ FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Introdução a Sartre*. México, Ediciones de la Universidad La Salle, 1989. 147 p. (Colección de textos filosóficos) (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 163 a 164).

FERRY, Jean-Marc

- ✓ Habermas: crítico de Hannah Arendt (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 25 a 46).

FIGUEIREDO, Valeska Marlete Guimarães

- ✓ A experiência da dança no Projeto Aplysia: uma descrição baseada em diferentes olhares (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 289 a 304).

FINNEGAN, Florencia

- ✓ La política educativa oficial y la exclusión socioeducativa en Argentina (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 141 a 158).

FISK, Milton

- ✓ A democracia é suficiente? (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 189 a 198).

FLEURI, Reinaldo Matias

- ✓ Educar: para quê? (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 69 a 78).
- ✓ Filosofar: para quê? (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 85 a 90).
- ✓ Nota: para quê? (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 99 a 108).
- ✓ Extensão universitária em educação popular (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 59 a 74).
- ✓ Em busca de uma concepção dialética de filosofia (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 207 a 218).
- ✓ A escola que interessa à classe trabalhadora (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 45 a 50).
- ✓ Filosofia no segundo grau: para quê? (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 155).
- ✓ Educação popular na escola pública? (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 159 a 162).
- ✓ Educação popular e concepção de ser humano (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 129 a 134).
- ✓ O sentido social da filosofia (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 167 a 178).

FOLLARI, Roberto A.

- ✓ El derecho al sentido en lo posmoderno (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 45 a 62).
- ✓ Curriculum y siglo XXI: hacia una recuperación de los valores (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 59 a 90).
- ✓ El sujeto en lo escolar (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 179 a 190).

FONSECA, Selva Guimarães

- ✓ A reformulação curricular para o ensino de história no 1º grau - estado de Minas Gerais (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 241 a 246).

- ✓ A propósito da promoção do docente na UFU (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 247 a 252).
 - ✓ A historiografia brasileira pós 70 - uma revisão (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 57 a 68).
 - ✓ A história na obra de Benjamin e a história ensinada no Brasil: algumas reflexões (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 43 a 48).
 - ✓ FELGUEIRAS, Margarida L. *Pensar a história, repensar o ensino*. Porto: Porto editora, 1994, 144p. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 223 a 242).
 - ✓ Currículo e produção de identidades: ética como saber escolar (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 225 a 239).
- FONSECA, Sérgio César da
- ✓ A democracia como fim e a escola como meio: convergência entre Anísio Teixeira e Paulo Freire (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 247 a 272).

FONSECA, Thelma Silveira M. Lessa da

- ✓ Nietzsche: a origem da linguagem (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 107 a 118).

FORLIN, Enéias

- ✓ A concepção cartesiana de sujeito: a alma e o animal racional. (v.25 n. Especial 2011 p. 135 a 166).

FORNET-BITENCOURT, Raúl

- ✓ José Martí y su crítica de la filosofía europea (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 127 a 134).
- ✓ Sartre o la ética como proyecto de vida con subjetividad (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 179 a 191).

FORTES, Ronaldo Vielmi

- ✓ Lineamentos sobre a inconsistência da crítica de Arendt a Marx. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 305 a 341).

FRANÇA, Acácio Silveira

- ✓ Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 185 a 200).

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões

- ✓ É o homem um animal político? - uma interpretação do *Mito* de Protágoras (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 83 a 90).
- ✓ Um esboço de análise da *Patologia da Guerra* de Tucídides (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 15 a 26).
- ✓ Como é que é possível uma (tal) proposição prática sintética a priori? (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 161 a 168).

FRANCO, Aléxia Pádua

- ✓ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, 208 p. (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997p. 305 a 310).

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge

- ✓ Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 557 a 582).

FRANCO JÚNIOR, Moilton Ribeiro

- ✓ Uma análise do curso de graduação em engenharia química da UFU (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 135 a 146).

FRANGE, Lucimar Bello Pereira

- ✓ Brincadeiras e brinquedos “esquecidos”: uma exposição de artes plásticas e uma experiência em arte-educação (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 219 a 228).
- ✓ A subjetividade instituindo-se na modernidade (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 129 a 136).
- ✓ Manifestos sobre desenho (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 265 a 272).

FREDDI, Antonio

- ✓ Il cinema e la filosofia: breve passeggiata alla ricerca di Nietzsche. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 435 a 454).

FREIRE, Sueli Aparecida

- ✓ Escala de atitude frente à pré-escola: elaboração e validação da EAPE (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 27 a 44).

FREITAS, Alexander de

- ✓ Água, ar terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gaston Bachelard (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 39 a 70).
- ✓ Cinema e educação: o que pode o cinema? (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 477 a 502).

FREITAS, Denise de

- ✓ Atualização ou reestruturação educacional? Concepção de educação e metodologia do projeto educação para a ciência/Uberlândia-MG (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 101 a 110).

FREITAS, Itamar

- ✓ Uma versão católica para a história do Brasil nos anos 1930 (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 251 a 272).

FREITAS, Verlaine

- ✓ A estética narcísica da sociedade de consumo (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 51 a 64).

FRIAS, Lincoln Thadeu Gouvêa de

- ✓ A moralidade do descart e da seleção de embriões (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 207 a 230).

FROSINI, Fabio

- ✓ Ideologia em Marx e em Gramsci (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 559 a 582).

FURTADO, João Pinto

- ✓ Educação e movimento social: a questão da qualidade do ensino na perspectiva de um sindicato de educadores (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 17 a 38).

FURTADO, José Luiz

- ✓ Notas sobre a origem hegeliana da crítica do jovem Marx ao Estado Moderno (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 165 a 182).

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira

- ✓ Ética, ciência e educação na perspectiva anarquista (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 07 a 30).
- ✓ Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 55 a 78).
- ✓ Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa (v.26 n. Especial 2012 p. 41 a 72).

GARCÍA, Emelia Lázaro

- ✓ Propuesta para el uso del juego de roles en la institución pré-escolar. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 153 a 174).

GARCÍA, Jorge Tomás

- ✓ La incapacidad mayéutica del arte en la sociedad platónica (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 255 a 280).

GARCÍA, Laura Domínguez

- ✓ El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la “situación social del desarrollo” (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 21 a 42).

GARCIA, Marco

- ✓ Formación de las habilidades matemáticas básicas em preescolares mayores de una comunidad suburbana. (v.26 n. Especial 2012 p. 157 a 178).

GARCIA, Maria de Lourdes Miranda

- ✓ Pré-escola: pretensão e realidade, um diagnóstico das instituições assessoradas pela Universidade Federal de Uberlândia (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 97 a 110).

GARCIA, Pablo S.

- ✓ CAMILLONI, Alicia R. W. et alli. *La evaluación de los aprendizajes em el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998, 176 p. (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 283 a 286).

GARCIA, Sônia Maria dos Santos

- ✓ O conhecimento matemático na primeira série: conceitos e pressupostos dos professores (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 294 a 295).

GARFINKEL, Mirian

- ✓ A abordagem reflexivo-dialógica na formação de formadores on-line: possibilidades e desafios (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 13 a 38).

GARLIPP, José Rubens Damas

- ✓ DANTAS, José A. Mourão. *Trabalho e Ideologia*. São Paulo, Fundação de Amparo ao Material Didático, 1986. 40 p. (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 259 a 268).

GAROTTI, Ilar

- ✓ O Homem e a gente (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 91 a 104).

GARRÉ, Bárbara Hees

- ✓ O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 275 a 296).

GATTI JÚNIOR, Décio

- ✓ Notícia sobre a pesquisa de fontes histórico-educacionais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 115 a 128).
- ✓ Fernando de Azevedo: marcos conservadores de uma ação reformista (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 51 a 66).
- ✓ História da educação: consolidação da pesquisa nacional e ampliação dos espaços de divulgação científica (v. 18 n. Especial 2004 p. 05 a 22)
- ✓ Colégio Santa Teresa: um estudo a respeito do ensino confessional em Ituiutaba, Triângulo Mineiro, MG (1939-1942) (v. 18 n. Especial 2004 p. 105 a 130).
- ✓ A criação e a consolidação da Faculdade de Filosofia, Ciências E Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba, Minas Gerais: uma experiência singular da congregação dominicana no Brasil (1948-1961) (v. 18 n. Especial 2004 p. 131 a 150).
- ✓ Apresentação do Dossiê Escolas, escolarizações e utensilagens materiais no espaço luso-brasileiro (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 15 a 18).
- ✓ História de uma instituição escolar secundária e sua cultura material: o ginásio mineiro de Uberlândia (1920-1960) (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 119 a 144).
- ✓ MATTOS, Selma Rinaldi de. (2000) *O Brasil em lições*: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. (Coleção Aprendizado do Brasil; 1) Rio de Janeiro. Access, 2000, 141 p. (v. 18 n. Especial 2004 p. 237 a 244).
- ✓ 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. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 23 a 52).

GATTI, Bernadete

- ✓ A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 241 a 252).

GATTI, Giseli Cristina do Vale

- ✓ História e representações sociais da escola estadual de Uberlândia (1929 - 1950) (v. 18 n. Especial 2004 p. 69 a 104).
- ✓ História de uma instituição escolar secundária e sua cultura material: o ginásio mineiro de Uberlândia (1920-1960) (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 119 a 144).

GAWRYSZEWSKI, Bruno

- ✓ Crítica à panacea pedagógico-desportiva (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 169 a 198).

GELAMO, Rodrigo Pelloso

- ✓ O ensino da filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008 (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 331 a 350).

GERMANOS, Erika

- ✓ Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other, individual-society dialects. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 265 a 289).

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo

- ✓ Contribuição para as discussões ao projeto de implantação do curso de pedagogia na faculdade de ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Bauru) (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 247 a 284).
- ✓ O que é um “bom professor”? O professor no discurso pedagógico do mundo moderno e contemporâneo (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 245 a 262).

GIFFONE JÚNIOR, Alexandre Avelino

- ✓ Cooperativismo de ensino: um estudo de caso (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 288).

GODOI, Eliamar

- ✓ FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p (v.29 n. Especial 2015 p. 397 a 408).

GOMES, Luiz Roberto

- ✓ Indústria cultural, resistência e educação. A teoria do agir comunicativo enquanto possibilidade de emancipação (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 115 a 138).
- ✓ A face oculta da universidade brasileira: percepções de comportamentos ilícitos na educação superior por alunos e professores (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 465 a 489).

GOMES, Rita Helena Souza Ferreira

- ✓ Lei natural e lei civil em Hobbes (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 143 a 164).

GÓMEZ, Tania Aillón

- ✓ Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas (v.28 n. Especial 2014 p. 201 a 223).

GOMIDE, Elfrida Félix de Sousa

- ✓ Carimbos na pré-escola: uma experiência (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 89 a 92).

GONÇALVES JÚNIOR, Arlindo Ferreira

- ✓ A pessoa humana como protagonista da história ética na filosofia de María Zambrano (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 155 a 168).

GONÇALVES NETO, Wenceslau

- ✓ Notícia sobre a pesquisa de fontes histórico-educacionais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 115 a 128).
- ✓ Pós-graduação em educação na Universidade Federal de Uberlândia e sua clientela (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 185 a 202).
- ✓ Rumos da pós-graduação brasileira: geração de conhecimento, formação de pessoal e abertura de novos cursos (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 231 a 248).

GONDRA, José Gonçalves

- ✓ Disciplina, corpo e civilização (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 65 a 100).

GONZÁLES, Carlos Gustavo

- ✓ Paradoxos, o infinito e a intuição geométrica (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 717 a 740).
- ✓ David Hilbert e o axioma de Arquimedes: entre a geometria e a física (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 343 a 379).

GONZÁLES, Juana M. Remedios

- ✓ Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba (ISP) (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 187 a 218).

GOTO, Roberto Akira

- ✓ ALTHUSSER, Louis. *Os Aparelhos Ideológicos do Estado*. (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 128).
- ✓ Delírio e Paixão (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 39 a 48).
- ✓ Idéias e Histórias (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 229 a 232).
- ✓ SAVIANI, Dermeval. “*A Filosofia na Formação do Educador*”. Revista Didata. n° 1, 1975, P. 63-78. (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 273 a 278).
- ✓ O ceticismo de Hume (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 11 a 14).
- ✓ Liberdade e democracia em Rousseau (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 89 a 96).
- ✓ A letra na vida (Sobre as palavras) (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 95 a 106).

- ✓ A revolta cínica (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 125 a 130).
- ✓ Porque e para que alfabetizar (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 33 a 42).

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornélia

- ✓ O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 659 a 674).

GOUVEIA, Mariley Simões Flória

- ✓ Ensino de ciências e formação continuada de professores: algumas considerações históricas (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 227 a 258).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi

- ✓ SILVA, Aracy Lopes (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, Brasiliense, 1987, 253p., ilustrado (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 192 a 193).

GUELF, Maria Lúcia Fernandes

- ✓ Literatura infantil - fantasia que constrói realidades (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 131 a 154).

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira

- ✓ O problema da linguagem na transição da filosofia humanista para a filosofia moderna (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 225 a 244).
- ✓ *Synaxis*. Catarina: Studio Teologico S. Paolo & Istituto per la Documentazione e la Ricerca S. Paolo. Nuova serie XIV/1 - 1996. (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 311 a 314).
- ✓ Vico e Horkheimer: a idéia de barbárie (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 273 a 296).
- ✓ A positivização da história como negação do projeto de Vico para as ciências humanas (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 193 a 210).
- ✓ RATTO, Franco (ed.) *All'ombra de Vico, testimonianze e saggi Vichiani in ricordo di Giorgio Tagliacozzo*. Ripatransone: Edizioni Sestante, 1999. pp. 239 e TAGLIACOZZO, G. e RATTO, F. Da Napoli a New York: l'itinerario vichiano di Giorgio Tagliacozzo. Ripatransone: Edizioni Sestante, 1999. pp. 239. (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 281 a 286).
- ✓ SCHILLACI, G. *Relazione senza relazione: il ritirarsi e il darsi di Dio come itinerário metafísico nel pensiero di Lévinas*. Catania: Galatea Editrice, 1996, 428p. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 283 a 292).
- ✓ Razão e violência: notas sobre a crise da filosofia moderna. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 199 a 210).

- ✓ REMAUD, Olivier. *Michelet, la magistrature de l'histoire* Paris: Éditions Michalon, 1998. (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 205 a 208).
- ✓ REBOLLO, Maria José E. *Dioses, héroes y hombres. G. Vico, teórico de la educación*. Sevilla: G.I.H.U.S. / C.I.V., 2000. 493 p. Biblioteca Viquiana — serie Monografias y ensayos (nº 1) (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 201 a 204).
- ✓ NUZZO, Enrico. *Tra ordine della storia e storicità. Saggi sui saperi della storia in Vico* (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 199 a 203).
- ✓ CACCIATORE, Giuseppe. *L'etica dello storicismo*. Lecce: Milella edizione, 2000. (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 211 a 214).
- ✓ Obituário: Franco Ratto (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 223).
- ✓ Obituário: Moacir Bortolozo (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 299 a 303).
- ✓ Tradução: Nota introdutória a tradução da Sinopse do *Diritto Universale* de Giambattista Vico (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 303 a 310).
- ✓ Tradução: *Sinopse do Direito Universal*. Giambattista Vico (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 311 a 332).
- ✓ Fundamentos orientadores para as políticas públicas da educação física no Regime Militar (1964-1985) (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 583 a 606).
- ✓ Leibniz e Arnauld – entendimento e consenso: a língua e alógica dos modernos (v.25 n. Especial 2011 p. 167 a 180).

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz

- ✓ Algumas notas sobre a filosofia política de Hobbes (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 113 a 138).

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca

- ✓ Quem é o aluno da escola noturna? (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 71 a 82).

GUIMARÃES, Iara

- ✓ A educação escolar na produção discursiva da revista *Veja* (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 71 a 98).

GUIMARÃES, Mariza Rocha

- ✓ As bases do poder social e a conduta do professor universitário em sala de aula (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 17 a 42).

GUIMARÃES, Áurea Maria

- ✓ Vigilância, punição e depredação escolar (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 69 a 76).

GUSTSACK, Felipe

- ✓ Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 225 a 243).

HADDOCK-LOBO, Rafael

- ✓ Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 259 a 274).
- ✓ “Não aprendi dizer adeus” (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 547 a 566).

HARBSMEIER, Eberhard

- ✓ Kierkegaard - pessoa e obra - biografia e filosofia (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 193 a 206).
- ✓ A vitória do abstrato sobre os indivíduos (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 157 a 166).

HARTMANN, Hélio Roque

- ✓ John Dewey: exponente del pragmatismo clássico (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 105 a 122).

HECK, José Nicolau

- ✓ Sistema de cotas versus exclusão racial: a síndrome do colapso da democracia social (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 275 a 283).

HELPER, Carmen Lúcia de Lima

- ✓ A cidadania dos brasileiros sendo forjada nos bastidores - será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.43 a 58).

HENNING, Paula Correa

- ✓ Educação e humanidades – rastros éticos e políticas do projeto filosófico moderno (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 91 a 104).
- ✓ O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 275 a 296).

HERRERA, Martha Cecilia

- ✓ Educación feminina e inclusión social en Colombia a través del siglo XX. (v.28 n. Especial 2014 p. 181 a 199).

HUPFFER, Haide Maria

- ✓ A experiência hermenêutica do jogo no ensino do direito ambiental (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 193 a 216).

INÁCIO FILHO, Geraldo

- ✓ Os métodos e técnicas de pesquisa e de estudos e a melhoria do ensino (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 78 a 82).
- ✓ SODRÉ, Nelson Werneck. *A Ideologia do Colonialismo*. 2. ed., Rio de

Janeiro, *Civilização Brasileira*, 1965. 253 p. (Retratos do Brasil, 31) (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p.131 a 132).

- ✓ A universidade no Brasil (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 191 a 206).
- ✓ Notícia sobre a pesquisa de fontes histórico-educacionais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 115 a 128).
- ✓ As Academias Militares na República Brasileira: um estudo de educação política. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 127 a 145).
- ✓ Pesquisa em historia da educação: situação atual (v. 18 n. Especial 2004 p. 23 a 40).
- ✓ História e representações sociais da escola estadual de Uberlândia (1929 - 1950) (v. 18 n. Especial 2004 p. 69 a 104).
- ✓ História de uma instituição escolar secundária e sua cultura material: o ginásio mineiro de Uberlândia (1920-1960) (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 119 a 144).
- ✓ Reflexões teórico-metodológicas sobre o ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 241 a 267).

IZZO, Francesca

- ✓ Democracia, cosmopolitismo e sujeito histórico (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 559 a 582).

JESUS, Alan Willian de

- ✓ Devir na escola: quando o cotidiano nos mostra possibilidade de (des) encaixes do tempo (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 771 a 796).

JESUS, Osvaldo Freitas de

- ✓ Educação e mundo cotidiano (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 11 a 24).
- ✓ Novas questões para a alfabetização (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 139 a 156).
- ✓ STERN, Bertrand. *Kinderrechte [Direitos das crianças]*. Ulm, Klemm & Oeslschläger, 1995 (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 297 a 198).

JUNQUEIRA, Sérgio Roberto Azevedo

- ✓ Marcas da modernidade pedagógica no ensino religioso dos anos 1930: uma leitura do livro *A pedagogia do catecismo* do padre Álvaro Negro-monte. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 81 a 106).

KARNOPP, Lodenir Becker

- ✓ Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo (v.29 n. Especial 2015 p. 355 a 373).

KARWOSKI, Acir Mario

- ✓ AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz. *Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação*. Campinas: Alínea, 2011. 146 p. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 765 a 770).

KASPER, Kátia Maria

- ✓ Diferença como abertura de mundos possíveis: evanescência de outrem em proveito da alteridade (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 711 a 728).

KOHAN, Walter Omar

- ✓ Filosofia de la educación: a la busca de nuevos sentidos (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 91 a 122).
- ✓ Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidadde una invención (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 115 a 139).

KORELC, Martina

- ✓ Teleologia e vontade segundo Husserl. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 343 a 382).

KOWALSKI, Cash J.

- ✓ Existe hierarquia de significados em psicologia e nas disciplinas de saúde mental? Observações e comentários (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 129 a 140).

KUNTZ, Antonio Walter

- ✓ STEIN, E. *Aproximações sobre a hermenêutica*. Porto Alegre, Edipucrs, 1996. (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 239 a 248).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de

- ✓ Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação (v.29 n. Especial 2015 p. 279 a 299).

LACORTE, Rocco

- ✓ Sobre alguns aspectos da “tradutibilidade” nos *Cadernos do Cárcere* de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 59 a 98).

LAJONQUIÈRE, Leandro de

- ✓ O legado pedagógico de Jean Itard (A pedagogia: ciência ou arte?) (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 37 a 52).

LARA, Tiago Adão

- ✓ Mito (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 53 a 58).
- ✓ Filosofia e filosofia da educação (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 15 a 24).
- ✓ Universidade, cultura e religião. (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 177 a 180).
- ✓ FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar Para Quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. Universidade Federal de Uberlândia/ Editora Universidade Católica de Goiânia, 1986. (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 191).
- ✓ Cultura: conceito (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 07 a 12).
- ✓ Saber e poder, na experiência grega de democracia (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 115 a 128).
- ✓ Humanismo e cultura (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 97 a 106).
- ✓ O construir-se da filosofia, como metafísica, no mundo grego e medieval (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 39 a 48).
- ✓ Tradução: Íon. Platão. (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 97 a 114).
- ✓ Helenismo e cristianismo nas bases da cultura medieval: paidéia e patristica (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 107 a 124).
- ✓ A escola que não tive... o professor que não fui (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 79 a 92).
- ✓ A que veio o humanismo? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 211 a 230).
- ✓ FORNET-BETANCOURT, Raúl (Herausgeber/editor). *Concordia*. Internationale Zeitschrift für Philosophie. Reihe Monographien / Série Monografías, Band/tomo 37, 2004. (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 211 a 214).

LARRINAGA, Juan Andrés

- ✓ Lectura, enseñanza de lengua y deserción estudiantil en sordos y universitários (v.29 n. Especial 2015 p. 331 a 354).

LAZZARI, Luisa L.

- ✓ CAMILLONI, Alicia R. W. et alli. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998, 176 p. (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 283 a 286).

LEITE, César Donizetti Pereira

- ✓ Saberes e poderes: proposições e provocações a partir da infância, da escola e da formação docente (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 155 a 167).

LEITE, Lucimara

- ✓ O arco e a lira - o inaudito na *Erótica* de Safo (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 91 a 112).

LEITE, Priscila de Souza Chisté

- ✓ Arte, catarse e educação (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 889 a 899).

LEITE, Sergio Celani

- ✓ Política educacional rural- exigências e postulações (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 163 a 174).
- ✓ Urbanização do processo escolar rural (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 297).

LEME, José Luís Câmara

- ✓ Foucault, Arendt e a parresía (v.26 n. Especial 2012 p. 19 a 40).

LENNON, Thomas M.

- ✓ Descartes, Arcesilau e a estrutura da epokhé (v.25 n. Especial 2011 p. 37 a 62).

LEÓN, Gloria Fariñas

- ✓ La enseñanza que desarrolla desde la perspectiva de la psicología cubana (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 43 a 59).

LEONARDI, Paula

- ✓ Apresentação e organização do Dossiê Arquivos e fontes para a história da educação católica. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 17 a 000).
- ✓ De documento religioso a fonte histórica: as atas do I Concílio Plenário da América Latina. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 135 a 158).

LEPPINI, Paola Sanfelice

- ✓ Alegria e pensamento: repensando nossos afetos com Deleuze, Espinosa e Lacroix. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 159 a 188).

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira

- ✓ A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 373 a 393).

LIMA, Erick Calheiros de

- ✓ Crítica da moral deontológica no jovem Hegel (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 89 a 114).
- ✓ “Individualidade é um conceito recíproco e comunitário”: Fichte e as diretrizes de uma filosofia social segundo a Wissenschaftslehre. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 353 a 373).

LIMA, Geraldo Gonçalves de

- ✓ 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. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 23 a 52).

LIMA, Lúcia de Imamura

- ✓ Perfil dos candidatos ao vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 155 a 170).

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de

- ✓ Apresentação (Orgs.) Dossiê: A História do ensino primário em Portugal. Variações temático curriculares ou convergências do olhar? (v.27 n. Especial 2013 p. 15 a 20).
- ✓ O não dito: história da escola primária rural nas páginas da revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934 - 1939) (v.27 n. Especial 2013 p. 109 a 142).

LIMA, Simão Pedro

- ✓ A cultura organizacional real e idealizada de faculdade de licenciatura e a percepção de suas práticas (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 51 a 68).

LINCK, Ieda Márcia Donati

- ✓ Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a “compreensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 285 a 303).

LODI, Ana Claudia Balieiro

- ✓ Formação de professores de língua brasileira de sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação (v.29 n. Especial 2015 p. 279 a 299).

LOGUERCIO, Rochele de Quadros

- ✓ Um exercício sobre o pensamento bachelardiano (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 277 a 290).
- ✓ Conceitos para uma arquitetura das representações escolares (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 683 a 710).

LOMBARDI, José Claudinei

- ✓ Apontamentos sobre a “história da ciência” e a “ciência da história” (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 189 a 208).

LOMONACO, Fabrizio

- ✓ I “devoti” di G. Vico in Italia: a proposito di uma recente polemica (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 161 a 174).
- ✓ A recente reimpressão anastática da *Seconda Scienza Nuova* (1730) a partir de um exemplar napolitano (XIII H 59) (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 293 a 304).
- ✓ Conoscenza storica e coscienza morale in Pietro Piovani (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 105 a 136).
- ✓ L'interpretazione kantiana del testo biblico tra filosofia della storia e filosofia della religione (v.27 n. Especial 2013 p. 191 a 210).
- ✓ Presentazione Dossier: Giambattista Vico (v.28 n. Especial 2014 p. 15 a 18).
- ✓ La Vita di Vico “istorico” e filosofo (v.28 n. Especial 2014 p. 21 a 40).

LONGAREZI, Andréa Maturano

- ✓ Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 557 a 582).
- ✓ Apresentação do Dossiê Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 17 a 19).
- ✓ O estado da arte sobre didática no Brasil (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 175 a 198).

LOPES, Eduardo Simonini

- ✓ O desejo dos anjos (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 503 a 524).

LOPONTE, Luciana Gruppelli

- ✓ Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 643 a 658).

LOUREIRO, Maria Dulcinea da Silva

- ✓ Os editoriais da revista Educação & Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia: uma primeira análise (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 111 a 136).

LOURENÇO FILHO, Armando

- ✓ A autonomia do aluno nas concepções clássica e iluminista de educação. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 25 a 46).

LOURENÇO, Abílio Afonso

- ✓ Conflitos na escola: a importância da amabilidade na negociação (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 145 a 168).

- ✓ Ambiente da sala de aula: um estudo de caso (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 17 a 42).
- ✓ Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 323 a 372).

LÖWY, Michael

- ✓ A centelha se acende na ação: a autoeducação dos trabalhadores no pensamento de Rosa Luxemburgo. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 27 a 38).

LUCENA, Carlos Alberto

- ✓ Frederick August von Hayek e a teoria dos fenômenos completos: uma análise (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 173 a 200).
- ✓ O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 445 a 472).

LUDWIG, Cristiane

- ✓ Narradores de Javé e a pesquisa em educação (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 675 a 690).

MACED, Dion Davi

- ✓ O arco e a lira - o inaudito na *Erótica* de Safo (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 91 a 112).

MACEDO, Leosino Bizinoto

- ✓ Liberdade e responsabilidade objetiva e subjetiva (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 125 a 150).
- ✓ Racionalização e diferenciação (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 155 a 170).
- ✓ O mito da caverna: segundo a ordem das razões e da sensibilidade (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 29 a 48).
- ✓ A segurança em Descartes (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 41 a 60).
- ✓ Liberdade e responsabilidade objetiva e subjetiva (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 125 a 150).
- ✓ “Ninguém filosofa entre os Deuses” (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 43 a 56).
- ✓ Implicações estéticas do pensamento cartesiano (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 119 a 124).

MACHADO, Liliâne Campos

- ✓ CICILINI, Graça A.; BARAÚNA, Silvana Malusa (Org.). *Formação docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edefu, 2006 (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 481 a 486).

MACHADO, Maria Clara Tomaz

- ✓ A história de Uberlândia por um outro viés - a sociedade do trabalho (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 25 a 34).

MACHADO, Maria Cristina Gomes

- ✓ Um precursor do manifesto dos pioneiros da educação nova: as contribuições de Carneiro Leão (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 353 a 365).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira

- ✓ O caminho suave no cotidiano das professoras alfabetizadoras (v.26 n. Especial 2012 p. 305 a 328).

MADUREIRA, Elizabeth

- ✓ A historiografia “clássica” da educação de Mato Grosso e avanços contemporâneos implementados pelo grupo de pesquisa em história do IE/UFMT (v. 18 n. Especial 2004 p. 41 a 66).

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano

- ✓ Formar um homem para o meio rural em benefício do desenvolvimento nacional: ruralismo pedagógico na escola normal rural de Juazeiro do Norte (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 99 a 118).

MAGALHÃES, Justino de

- ✓ O elemento civilizatório e a educação nas relações históricas Portugal-Brasil/Brasil-Portugal (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 35 a 50).
- ✓ Apresentação (Orgs.) Dossiê: A história do ensino primário em Portugal. Variações temático curriculares ou convergências do olhar? (v.27 n. Especial 2013 p. 15 a 20).
- ✓ O rural e a escolarização em Portugal. (v.27 n. Especial 2013 p. 63 a 74).

MAIMONI, Eulália H.

- ✓ Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 53 a 78).

MAINARDES, Jefferson

- ✓ A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (v.28 n. Especial 2014 p. 155 a 179).

MALARD, Letícia

- ✓ Ficção e história na narrativa contemporânea (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 105 a 114).

MALUSÁ, Silvana

- ✓ Saberes contemporâneos e docência universitária (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 253 a 272).
- ✓ A socialização profissional de professores na educação superior (v.26 n. Especial 2012 p. 259 a 288).

MANIERI, Dagmar

- ✓ HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 323 a 328).

MANO, Marcel

- ✓ Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação docente (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 539 a 556).

MANOEL, Ivan Aparecido

- ✓ O movimento histórico: produto da (des) razão (um ensaio sobre a filosofia católica da história) 1800 – 1960 (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 63 a 92).

MANTOVANI, Harley Juliano

- ✓ Arqueologia da criação em Merleau-Ponty: plástica da des-figuração (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 61 a 88).
- ✓ Música e civilização em Adorno: a assimetria da música e a mortificação da audição (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 631 a 658).

MANZI FILHO, Ronaldo

- ✓ A metafísica da presença dissimulada na fenomenologia husserliana e a máquina de escrever freudiana – revisitando Derrida. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 381 a 408).

MARCELLINO, Nelson Carvalho

- ✓ GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, Papirus, 1985, 183 p. (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 126 a 127).
- ✓ OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis, Vozes, 1986, 96 p. (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 129 a 130).

MARCOLINI, Cristina Guimarães

- ✓ O dentista educador e sua competência para avaliar (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 11 a 22).

MAROCCO, Angelo

- ✓ Logos, carità intellettuale e testimonianza nella ricerca e didattica scientifica (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 185 a 197).

MARQUES, Jordino F.

- ✓ Éthos e ética em Heidegger (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 59 a 66).

MARQUES, Luciana Pacheco

- ✓ Devir na escola: quando o cotidiano nos mostra possibilidade de (des) encaixes do tempo (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 771 a 796).

MARQUES, Mara Rúbia Alves

- ✓ O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação à distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2003 (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 331 a 352).

MARQUES, Tânia Mendonça

- ✓ Escala de atitude frente à pré-escola: elaboração e validação da EAPE (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 27 a 44).

MARQUEZ, Damáris Naim

- ✓ Aspectos (Linguístico) - Cognitivos do processo de interpretação textual (Resumo de teses e dissertações) (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 214).

MARQUEZ-FERNANDEZ, Alvaro

- ✓ La epistemología como disciplina científica para el desarrollo de la investigación en los estudios de postgrado (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 89 a 102).

MARSICO, Rosanna

- ✓ GIACOMO, G. di. *Estetica e Letteratura, il grande romanzo tra Otto e Novecento*. Bari: Laterza, 1999. 258 p. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 293 a 296).
- ✓ Aa.Vv., *Senso e storia dell' estetica, a cura di Pietro Montani*, Parma, Pratiche Editrice, 1999, V ristampa, pp, 885. (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 195 a 198).

MARSON, Fernando

- ✓ Pós-graduação em educação na Universidade Federal de Uberlândia e sua clientela (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 185 a 202).

MARTINS, Custódia Alexandra Almeida

- ✓ Rousseau e o seu discurso: variações entre o eu e as justificações. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 71 a 80).

MARTINS, Ernesto Candeias

- ✓ A filosofia da educação na actualidade (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 155 a 178).
- ✓ O conceito de emancipação como uma nova meta educativa na formação humana (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 39 a 60).
- ✓ Os humanismos e a sua re-ligação ao homem (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 93 a 114).
- ✓ Epistemologia das possibilidades educativas: reconstruir o conhecimento pedagógico (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 89 a 120).
- ✓ Perspectiva epistemológica da realidade: “independência coexistência” nas formas de conhecimento. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 263 a 288).

MARTINS, Liziane

- ✓ Abordagem anti-reducionista em saúde: uma contribuição das discussões filosóficas no contexto da educação em saúde (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 843 a 859).

MARTINS, Maria do Carmo Fernandes

- ✓ A avaliação da universidade: uma análise das publicações no Brasil (v.12 n.24 jun./dez. 1998 p. 11 a 47).

MARTIRANO, Maurizio

- ✓ Alcune considerazioni sul tema del’Oriente nella storiografiadi Carlo Cattaneo (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 37 a 60).

MATA, Vilson Aparecido da

- ✓ LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 383 a 392).

MATOS JÚNIOR, Fábio Amorim de

- ✓ A limitação do élenchos e sua implicação na defesa de Sócrates conforme a *Apologia* de Platão (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 119 a 153).

MATOS, José Cláudio Moreli

- ✓ Concepções evolucionistas da cultura e a questão da educação (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 33 a 61).

- ✓ A interpretação de textos e a formação da pessoa reflexiva – sobre a concepção deweyana da leitura. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 579 a 596).

MATSUI, Sussumo

- ✓ O conceito de saúde no Livro IV da *República*: Platão contra os hipocráticos? (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 209 a 220).

MATTHIESEN, Sara Quenzer

- ✓ Das críticas de Herbert Marcuse a Wilhelm Reich (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 57 a 76).

MAZZOTTA, Giuseppe

- ✓ RATTO, Franco. *Materiali per un confronto: Hobbes – Vico*. Studi sul Linguaggio, sulla Comunicazione e sull'Apprendimento. Collana diretta da Roberto Fedi e Marcel Danesi. Guerra Edizioni, Perugia, 2000. Pp. 181. _____. *Hobbes, tra scieza della política e teoria dele passioni*. Legas, Brooklyn, N.Y., Ottawa, Ontario, y Toronto, Ontario, 2000. p. 160. (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 199 a 204).

MEDEIROS, Djalma

- ✓ O memorável erro de Descartes segundo Leibniz: a questão da força viva. (v.25 n. Especial 2011 p. 267 a 291).

MEDEIROS, Fernanda de

- ✓ A cidadania dos brasileiros sendo forjada nos bastidores - será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.43 a 58).

MEDEIROS, Marilu Fontoura de

- ✓ Eixos emergentes na proposta habermasiana e a possibilidade da ação pedagógica crítica e reflexiva (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 49 a 66).
- ✓ A cidadania dos brasileiros sendo forjada nos bastidores - será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.43 a 58).

MEDICA, Celestino

- ✓ CAPORALINI, José Beluci. *Reflexões sobre O Essencial de Santo Agostinho*. Maringá: Clichetec Gráfica Editora, 2007. 132 p (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 183 a 187).

MEDICI, Rita

- ✓ Coercizione e formazione. Il rapporto tra progetto educativo e teoria politica nel pensiero di Gramsci. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 39 a 57).

MEGALE, Claudia

- ✓ The new *ratio studiorum*: Vico contra Arnauld (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 841 a 856).
- ✓ Strategie interpretative e didattiche intorno alla Vita del Vico (v.28 n. Especial 2014 p. 41 a 75).

MELÉNDEZ, Luis Arturo Ávila

- ✓ Universidades locales: Ejemplos de marcos de interacción para el establecimiento contencioso de convenciones culturales (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 139 a 170).

MELO, Geovana Ferreira

- ✓ A socialização profissional de professores na educação superior (v.26 n. Especial 2012 p. 259 a 288).

MELO, José Joaquim Pereira

- ✓ A educação senequiana (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 61 a 87).
- ✓ Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 409 a 434).

MELO, Nelio Vieira

- ✓ Da desconstrução do logos à via curta do saber outramente (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 703 a 724).

MENDES, Olenir Maria

- ✓ A formação de professores no contexto educacional brasileiro (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 75 a 92).
- ✓ Crianças e escola: o aprendizado como aventura (?) (v.26 n. Especial 2012 p. 329 a 355).
- ✓ O direito de aprender e a produção da qualidade na escola pública a partir da avaliação. (v.28 n. Especial 2014 p. 245 a 262).

MENDES, Elise Barbosa

- ✓ Algumas implicações pedagógicas da epistemologia de Piaget (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 2010 p. 293 a 294).

MENDEZ, Evaristo

- ✓ La epistemología como disciplina científica para el desarrollo de la investigación en los estudios de postgrado (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 89 a 102).

MENDONÇA, Samuel

- ✓ A autonomia do aluno nas concepções clássica e iluminista de educação. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 25 a 46).

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob

- ✓ A proposta educacional metodista no Brasil (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 205 a 226).

MENEZES NETO, Antonio Júlio de

- ✓ Participação e educação: o caso das políticas sociais em Minas Gerais (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 155 a 168).

MENEZES, Edmilson

- ✓ Kant e a idéia de educação das luzes. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 113 a 126).

MERÇON, Juliana

- ✓ História e liberdade: a esperança de Freire e de Spinoza (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 551 a 563).

MESQUITA, Ilka Miglio de

- ✓ FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papiros, 1996. 248 p. (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 287 a 292).

MEYER, Gil

- ✓ BANKS-LEITE, Lucci (org) *Percursos Piagetianos*. São Paulo, Cortez, 1997 (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 273 a 276).

MIGLIORI, Maurizio

- ✓ Come scrive platone. Esempi di una scrittura a carattere “protrettico”. (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 41 a 80).

MILITÃO, Maria Socorro Ramos

- ✓ Apresentação Dossiê: Filosofia da Educação: Atualidade de Marx e Gramsci (Orgs) (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 23 a 25).
- ✓ Apresentação Dossiê: Filosofia Política: atualidade de Marx e Gramsci (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 531 a 533).
- ✓ Formação política e movimentos sociais: uma perspectiva gramsciana. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 617 a 641).

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo

✓ Estudo descritivo da interação verbal professora-aluno em uma classe de alfabetização em diferentes momentos do ano letivo (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 209 a 210).

✓ A socialização profissional de professores na educação superior (v.26 n. Especial 2012 p. 259 a 288).

MIRANDA, Luiz Francisco A.

✓ Voltaire e o século de Luiz XIV: a vitória das luzes (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 457 a 480).

MIRANDA, Maria Irene

✓ A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 239 a 252).

✓ Epistemologia genética, alfabetização e letramento (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 141 a 158).

✓ Problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa-ação escolar (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 289 a 312).

MIRANDA, Tereza Yoshico Tanizaki de

✓ Escala de atitude frente à pré-escola: elaboração e validação da EAPE (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 27 a 44).

MÖLLMANN, Andrea Doróthee Stephan

✓ Tradução: *Trabalho, Amor e Reconhecimento*. Jürgen Habermas (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 337 a 341).

MONTALVO, Márcia Rodrigues Soler

✓ Saberes contemporâneos e docência universitária. (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 253 a 272).

MORAIS, Régis de

✓ Esboço de uma teoria da educação superior (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 51 a 58).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa

✓ Identidades, saberes e práticas (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 137 a 157).

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira

✓ O problema da fundamentação da ética na filosofia de Schopenhauer (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 207 a 241).

✓ A concepção de subjetividade em Lévinas: da solidão da hipóstase ao encontro com a alteridade (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 55 a 72).

MOREIRA, José Antônio Marques

- ✓ Práticas pedagógicas do professor de educação física: entre a formação e o contexto vivido (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 857 a 885).

MOREIRA, Laélia Portela

- ✓ MAZZOTTI, Tarso. *Doutrinas pedagógicas: máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poësis Editora, 2008. (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 331 a 346).

MOREIRA, Maria José M.

- ✓ A propósito da promoção do docente na UFU (v.3 n.5 e 6 jul.1988/ jun.1989 p. 247 a 252).

MORO, Pe. Ulpiano Vazquez

- ✓ A concepção de subjetividade em Lévinas: da solidão da hipóstase ao encontro com a alteridade (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 55 a 72).

MOTA, Maria Veranilda Soares

- ✓ Sexualidade silenciada na escola (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 220).
- ✓ Teoria reichiana e seus reflexos na educação (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 261 a 268).
- ✓ Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor. (Resumos de teses e dissertações) (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 223 a 242).

MOURA SOBRINHO, Vicente Batista de

- ✓ (Re)Leitura do ensino através da imprensa jornalística: uma abordagem sócio-histórica (Uberlândia, MG, 1940 – 1960) (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 165 – 206).

MÜLLER, Fernando Leonardo

- ✓ Educação em Feyerabend (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 35 a 52).

MURCHO, Desidério

- ✓ A natureza da filosofia e o seu ensino (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 79 a 99).

MUSSE, Ricardo

- ✓ TODOROV, Tzvetan. *Nós e os Outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 194p., 1993 (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 309).

NALDINHO, Thiago Canonenco

- ✓ A filosofia como modo de vida em Foucault. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 185 a 206).

NASCIMENTO, Alvimar Ferreira

- ✓ Avaliação docente: rumo à qualificação do trabalho acadêmico (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 19 a 24).
- ✓ Uma análise do curso de graduação em engenharia química da UFU (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 135 a 146).

NASCIMENTO, Carlos Arthur Ribeiro do

- ✓ Estruturalismo e teologia (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 51 a 74).
- ✓ Roberto Grosseteste: física e matemática. Comentário de Roberto Grosseteste à física (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 201 a 228).

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira

- ✓ Meios visuais e desenvolvimento do pensamento no processo de ensino: contribuições da teoria de Vigotski. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 95 a 123).

NAVIA, Ricardo J.

- ✓ Modalidade de uma forma alternativa de fazer filosofia: análise de um texto de Max Horkheimer (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 61 a 78).
- ✓ En torno a una polemica sobre la fundamentacion de los juicios eticos (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 09 a 22).
- ✓ El argumento del lenguaje privado en Wittgenstein y algunas de sus repercusiones filosóficas (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 21 a 32).

NEGRÃO, Oscar Braz Mendonza

- ✓ Especialização em ensino de geociências: análise de uma prática (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 103 a 128).

NEITZEL, Odair

- ✓ Os processos de constituição do eu: possíveis aproximações entre Habermas e a neurofilosofia. (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 811 a 827).

NERY, Paulo Roberto Albieri

- ✓ Labirinto dos sentidos (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 93 a 98).

NERY, Vanda Cunha Albieri

- ✓ Teorias éticas como parâmetro da gestão das organizações educacionais superiores (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 219 a 252).

NETTO, Mário Borges

- ✓ Reforma do Estado e do ensino superior: flexibilização curricular e mundo do trabalho (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 193 a 226).

NEUBAUER, Vanessa Steigleder

- ✓ Historicidade como pressuposto fundamental para se pensar a “compreensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 285 a 303).

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre

- ✓ A bildung hegeliana ainda nos é uma proposta possível? (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 647 a 663).

NIGGLI, Ursula

- ✓ Heloisa oder die Sehnsucht nach Freundschaft (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 173 a 206).

NOGUEIRA, Carla Maria Leite

- ✓ Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 323 a 372).

NOGUEIRA, Eliete Jussara

- ✓ Educação, psicastenias e intelectualidade. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 539 a 558).

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima

- ✓ A importância da educação para os portadores de necessidades especiais (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 159 a 172).

NOGUEIRA, Sandra Vidal

- ✓ O Redimensionamento teórico da perspectiva interdisciplinar nos anos 90: limites e possibilidades (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 223 a 242).

NOVAIS, Gercina Santana

- ✓ Crianças e escola: o aprendizado como aventura (?) (v.26 n. Especial 2012 p. 329 a 355).

NUNES SOBRINHO, Rubens Garcia

- ✓ Educação e filosofia da libertação (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 61 a 74).
- ✓ Inteligência e psikhê: a epistemologia de Platão (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 89 a 117).
- ✓ A epistemologia charroniana de Descartes (I) (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 351 a 372).
- ✓ A epistemologia charroniana de Descartes (II) (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 121 a 147).

NUNES, Clarice

- ✓ Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação do país (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 11 a 48).

NUNES, Lina Cardoso

- ✓ A abordagem reflexivo-dialógica na formação de formadores on-line: possibilidades e desafios (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 13 a 38).

NUNES, Silma do Carmo

- ✓ Resistência a novas propostas de história nas escolas estaduais (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 115 a 126).
- ✓ Concepções de mundo veiculadas no ensino de história do curso ginásial em Minas: 1954-1964 (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 83 a 96).
- ✓ Concepções de mundo no ensino de história de 5º a 8º séries na escola estadual em Minas Gerais (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 286).

Ó, Jorge Ramos do

- ✓ Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 199 a 231).

OAIGEN, Edson Roberto

- ✓ A educação e a autonomia do professor: caminhos para a emancipação (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 159 a 172).

OLIVA, Renato

- ✓ O Retorno à Linguagem: Husserl e Merleau-Ponty (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 49 a 56).
- ✓ Kant e Freud - metafísica e metapsicologia (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 99 a 108).
- ✓ Freud e Lacan: do sujeito da representação à cadeia significativa (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 75 a 78).

OLIVEIRA, Avelino de Rosa

- ✓ Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 559 a 578).

OLIVEIRA, Dalila Andrade

- ✓ A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. (v.28 n. Especial 2014 p. 225 a 243).

OLIVEIRA, Elsa Guimarães

- ✓ A propósito da promoção do docente na UFU (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 247 a 252).

OLIVEIRA, Ester Castro de

- ✓ LOPES, Antônio Osima et alii; coordenadora Ilma Passos Alencastro Veiga. *Repensando a didática*. Campinas, Papyrus, 1988 (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 196).

OLIVEIRA, Fernando Antonio Leite de

- ✓ Algumas reflexões sobre o sistema de avaliação (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 77 a 80).
- ✓ Ensino noturno em universidades oficiais (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 36 a 40).
- ✓ A influência do fator afetivo nas relações pedagógicas em períodos noturnos de escolas públicas (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 35 a 42).

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de

- ✓ A continuação do direito natural, a continuação da guerra e o papel das universidades em Espinosa e Foucault (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 63 a 87).

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de

- ✓ Currículo de ciências: trajetórias, metodologias e perspectivas de ensino (v.26 n. Especial 2012 p. 179 a 201).

OLIVEIRA, Jelson Roberto de

- ✓ O homo faber, de usuário de ferramentas a objeto tecnológico. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 331 a 351).

OLIVEIRA, José Carlos de Souza

- ✓ Pós-graduação em educação na Universidade Federal de Uberlândia e sua clientela (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 185 a 202).

OLIVEIRA, Leila Floresta de

- ✓ Gênese do pensamento pedagógico anarquista: Proudhon e os princípios liberais e democráticos (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 141 a 172).

OLIVEIRA, Lenôra de

- ✓ A cidadania dos brasileiros sendo forjada nos bastidores - será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.43 a 58).

OLIVEIRA, Leunice Martins de

- ✓ A cidadania dos brasileiros sendo forjada nos bastidores - será este o real conteúdo que a escola quer ensinar? (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.43 a 58).

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros

- ✓ Colégio Santa Teresa: um estudo a respeito do ensino confessional em Ituiutaba, Triângulo Mineiro, MG (1939-1942) (v. 18 n. Especial 2004 p. 105 a 130).

OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de

- ✓ Currículo nacional: reflexões necessárias (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 25 a 38).

OLIVEIRA, Marília Villela de

- ✓ Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: como pensar hoje? (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 7 a 20).

OLIVEIRA, Renata Cristiane Romanini de

- ✓ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 755 a 760).

OLIVEIRA, Sebastião José de

- ✓ A criação e a consolidação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba, Minas Gerais: uma experiência singular da congregação dominicana no Brasil (1948-1961) (v. 18 n. Especial 2004 p. 131 a 150).

OLIVEIRA, Sirlene de Castro

- ✓ As tecnologias da informação e comunicação na educação – projeto rádio-escola (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 259 a 276).
- ✓ Ensino laico e religioso na ótica da imprensa uberabense (1924-1934) (v. 18 n. Especial 2004 p. 223 a 236).

OLIVEIRA, Terezinha

- ✓ Conhecimento, intelecto e memória na universidade parisiense: uma leitura tomasiana (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 73 a 90).
- ✓ Um estudo de virtudes sociais segundo Tomás de Aquino (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 752 a 743).

OLIVEIRA, Thabata Franco de

- ✓ Educação, verdade e valor: diálogo com Nietzsche (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 137 a 160).

OLIVEIRA, Valéria Ochoa

- ✓ As condições de ensino da educação artística nas escolas estaduais de 1º Grau (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 15 a 24).

ORLANDO, Evelyn de Almeida

- ✓ Apresentação e organização do Dossiê Arquivos e fontes para a história da educação católica. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 17 a 22).
- ✓ Marcas da modernidade pedagógica no ensino religioso dos anos 1930: uma leitura do livro *A pedagogia do catecismo* do padre Álvaro Negro-monte. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 81 a 106).

PACHECO, Décio

- ✓ Um problema no ensino de ciências: organização conceitual do conteúdo ou estudo dos fenômenos (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 63 a 82).

PADILHA, Sandra Y. Brito

- ✓ Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba (ISP) (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 187 a 218).

PAGANO, Ana

- ✓ La política educativa oficial y la exclusión socioeducativa en Argentina (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 141 a 158).

PAGNI, Pedro Ângelo

- ✓ Dimensão estética, linguagem e comunicação na experiência educativa: divergências entre Dewey e Adorno (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 169 a 188).
- ✓ Filosofia da educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 773 a 808).

PAGOTTI, Antonio Wilson

- ✓ O fracasso escolar. Uma aproximação cognitivista (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 63 a 70).
- ✓ Observando o processo de aprendizagem escolar (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 89 a 98).
- ✓ MACEDO, Lino. *Ensaio construtivistas*. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 1994 (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 201 a 206).
- ✓ Informações culturais: refletindo sobre a formação de estudantes de cinco cursos universitários (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 11 a 26).

PAIM, Antonio

- ✓ CARVALHO, José Mauricio de. *Filosofia e psicologia, o pensamento fenomenológico existencial de Karl Jaspers*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2006. 265 p. (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 189 a 192).
- ✓ CARVALHO, José Maurício de. *O homem e a Filosofia. Pequenas meditações sobre existência e cultura*. 2ª edição. Porto Alegre: PUCRS, 2007. 236 p. (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 291 a 294).

PAIVA, José Maria de

- ✓ Universidade e sociedade: apontamentos para debate (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 281 a 286).
- ✓ Educação (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 269 a 288).

PAIVA, Maria Olímpia A. de

- ✓ Conflitos na escola: a importância da amabilidade na negociação (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 145 a 168).
- ✓ Ambiente da sala de aula: um estudo de caso (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 17 a 42).

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães

- ✓ BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.286p. (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 305 a 310).

PAIVA, Pedro Henrique

- ✓ DUARTE, Rodrigo. *Adorno/Horkheimer e A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. 68 p. (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 285 – 291).

PAIVA, Wilson Alves de

- ✓ A religião de Rousseau. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 395 a 421).

PALACIOS, Jose Gonzalo Armijos

- ✓ Perguntas autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 101 a 114).

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz

- ✓ Dilemas da relação teoria/prática na construção do currículo educacional (v.26 n. Especial 2012 p. 357 a 382).

PALMA, Alexandre

- ✓ Crítica à panaceia pedagógico-desportiva (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 169 a 198).

PALPACELLI, Lucia

- ✓ I diversi approcci metodologici nell'opera *Fisica* di Aristotele (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 101 a 164).
- ✓ Le passioni nel *De anima*, un esito estremo del *pollachōs* (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 675 a 698).

PASTORIZA, Bruno dos Santos

- ✓ Conceitos para uma arquitetura das representações escolares (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 683 a 710).

PAULA, Marcio Gimenes de

- ✓ Entre a religião e a política: Hannah Arendt, leitora de Kierkegaard (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 161 a 174).

PAULA-NAVES, Marisa Lomônaco

- ✓ Estudo sobre a relação entre a reversibilidade de pensamento e a conceitualização da língua escrita na criança (Resumo de teses e dissertações) (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p.218).

PAYNE, Kai E.

- ✓ Power and the esteemed professorate (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 181 a 202).

PEDROSA, José Geraldo

- ✓ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p.(v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 755 a 760).

PEIXOTO, Adão José

- ✓ CALDEIRA, Alejandro Serrano. *Filosofia e crise: pela filosofia Latino America*. Petrópolis, Vozes, 1984. (v.4 n.8 jul./dez. 1990 p.173-176).

PELLANDA, Nize Maria Campos

- ✓ Formação de educadores na perspectiva da complexidade: autonarrativas e autoconstituição (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 225 a 243).

PENNA, Luciana Artacho

- ✓ O estilo do ofício (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 111 a 124).

PEREIRA, José Joaquim

- ✓ *A educatio latina* na obra *De Clementia* de Sêneca (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 99 a 119).

PEREIRA, Maria Simone Ferraz

- ✓ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação. O mestre do impossível*. São Paulo, Scipione, 1989-103p. il (Pensamento e ação no magistério, 14 Mestres da educação) (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 127).

PEREZ, Daniel Omar

- ✓ A relação entre a teoria do juízo e natureza humana em Kant. (v.27 n. Especial 2013 p. 233 a 258).

PÉREZ, Teresa González

- ✓ Pedro de Betancurt, pedagogo y maestro en Guatemala. Un proyecto educativo popular en el siglo XVII (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 161 a 182).
- ✓ Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la educación especial. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 691 a 716).

PERINE, Marcelo

- ✓ *O Filebo* de Platão e as doutrinas não escritas. (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 149 a 171).

PETARNELLA, Leandro

- ✓ Educação, psicastenias e intelectualidade. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 539 a 558).

PETRY, Franciele Bete

- ✓ Experiência e formação em Theodor W. Adorno (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 455 a 488).

PEZZATO, João Pedro

- ✓ Memórias de diretores: entre práticas e histórias do cotidiano escolar (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 135 a 154).

PFEIFFER, Dietmar K.

- ✓ Desenvolvimento da Pesquisa sobre a América Latina na Alemanha (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 41 a 50).
- ✓ Problemas práticos e metodológicos da pesquisa quantitativa (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 149 a 160).
- ✓ POSITIONEN LATEINAMERIKAS. Gustavo Gutiérrez, Mario Bunge, Enrique Dussel, Leopoldo Zea u.a. *Herausgegeben von Raúl Fornet-Betancourt unter Mitwirkng von Alfredo Gomez-Müller (1988)*. Frankfurt: Marerialis Verlag, 146p. (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 209).

PICHLER, Nadir Antonio

- ✓ Educação moral no *Encheirídion* de Epicteto. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 221 a 232).

PIERRE, Héctor Luis Saint

- ✓ Algumas considerações sobre a explicação na história da ciência (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 07 a 18).

PIMENTA, Olavo Calábria

- ✓ Apresentação (Orgs.) Dossiê: Immanuel Kant (v.27 n. Especial 2013, p. 163 a 166).
- ✓ Da relação entre os graus de conhecimento e as capacidades de representação em Kant (v.27 n. Especial 2013 p. 281 a 302).

PINA, Maria da Graça Gomes de

- ✓ A “orfandade” da filosofia – funções e uso da imagem na *Repubblica* (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 373 a 386).

PINHEIRO, Elimar

- ✓ A liberdade, como a paz, não é branca (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 69 a 78).

PINHEIRO, Ulysses

- ✓ As aporias da didática em Deleuze e Spinoza (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 263 a 283).

PINHO, Romana Isabel Brázio Valente

- ✓ O ensino da filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 757 a 771).

PINO, Mauro Augusto Burkert Del

- ✓ Novas tecnologias, educação e exploração: o que mudou? (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 99 a 118).

PIOVEZAN, Gustavo

- ✓ RUSS, Jacqueline. *Os métodos em filosofia*. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2010. 256p. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 393 a 396).

PIRES, Luiz Gonzaga Barbosa

- ✓ Educador: uma opção, acima de tudo, vocacional (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 163 a 166).

PISETTA, Écio Elvis

- ✓ Delimitação da análise existencial da morte (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 81 a 109).
- ✓ Sobre existência, morte e antecipação (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 229 a 258).

PIZZI, Laura Cristina Vieira

- ✓ A organização do trabalho escolar e os especialistas da educação (Resumo de teses e dissertações) (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 217).
- ✓ Escola pública: trabalho produtivo ou improdutivo (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 77 a 86).
- ✓ A organização do trabalho escolar e os especialistas da educação (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 17 a 44).
- ✓ A politecnicidade no Brasil: história e trajetória política (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 117 a 149).

POKORSKI, Juliana de Oliveira

- ✓ Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo (v.29 n. Especial 2015 p. 355 a 373).

POLICARPO JÚNIOR, José

- ✓ Sobre razão e formação (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 165 a 178).
- ✓ Indivíduo e racionalidade na cultura pós-moderna, uma discussão segundo Gramsci e Adorno (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 93 a 110).

POMPEU, Celso Baccharin

- ✓ Algumas reflexões sobre o ensino (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 81 a 88).
- ✓ Algumas reflexões sobre o ensino (II) (v.2 n.4 jul./dez. 1988p. 153 a 162).

PORTILHO, Maria Sibebe Brasiliense

- ✓ Extensão rural: o fio e a trama na construção da representação social do pequeno produtor. (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 299).
- ✓ Extensão rural: história e prática educativa informal (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 129 a 140).

POVILUS, Judith

- ✓ “Escrever-te-ei sem demora”! O epistolário de Chiara Lubich: estratégias e práticas. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 107 a 134).

PRADO, Adonia Antunes

- ✓ Os conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945) (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 09 a 22).

PRADO, Germano Nogueira

- ✓ Notas de uma pedagogia da singularidade. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 425 a 446).

PRAIS, Maria de Lourdes M.

- ✓ Um texto em questão (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 235 a 240).
- ✓ A escola entendida como sistema social e o papel da supervisão (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 207 a 214).

PRESTES, Maria de Lourdes Almada

- ✓ Interdisciplinariedade: um conceito ainda mal definido (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 61 a 68).
- ✓ O enfoque holístico do currículo e o novo papel do professor (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 49 a 62).
- ✓ A pesquisa qualitativa na educação (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 91 a 104).

PRESTES, Nadja Mara Hermann

- ✓ A educação, a razão e a autonomia (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 61 a 70).

PRETTE, Almir Del

- ✓ Psicologia, identidade social e cidadania: o espaço da educação e dos movimentos sociais (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 203 a 224).

PRETTE, Zilda A. P. Del

- ✓ Psicologia, identidade social e cidadania: o espaço da educação e dos movimentos sociais (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 203 a 224).

PUCCI, Bruno

- ✓ Sentido (s) da filosofia hoje (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000).
- ✓ E a razão se fez máquina e permanece entre nós (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 71 a 88).
- ✓ As novas tecnologias e a intensificação do trabalho docente na universidade (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 171 a 190).

PUENTES, Roberto Valdés

- ✓ Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos em Cuba (ISP) (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 187 a 218).
- ✓ Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 273 a 298).
- ✓ Apresentação do Dossiê Fundamentos psicológicos e didáticos para o ensino com base na tradição russa (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 17 a 19).
- ✓ O estado da arte sobre didática no Brasil (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 175 a 198).

QUADROS, Elton Moreira

- ✓ PINTO, Paulo Roberto Margutti. *História da filosofia do Brasil (1500-hoje): 1ª parte: o período colonial (1500-1822)*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, 377 p. (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 901 a 904).

RATTO, Cleber Gibbon

- ✓ Educação e humanidades – rastros éticos e políticas do projeto filosófico moderno (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 91 a 104).

RATTO, Franco

- ✓ Aa. Vv. *Humanitas Studi in memória di Antonio Verri*, a cura di A Quarta e P. Pellegrino. Galatina: Mario Congedo Editore, 1999, v. I, pp. XVI, 460; v. II, pp. 510. (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 269 a 276).
- ✓ DAMIANI, A. M. *La dimensión política de la “Scienza Nuova” y otros estudios sobre Giambattista Vico*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1998. 160 p. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 297 a 302).
- ✓ Aa. Vv. *Metáfora y discurso filosófico*, a cura di José M. Sevilla e Manuel

Barrios, Madrid, Tecnos, 2000, pp. 236 (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 191 a 194).

- ✓ HIDALGO-SERNA, E., MARASSI, M., SEVILLA, J. M. & VILLALOBOS, J. (Eds.). *Pensar para el nuevo siglo. Giambattista Vico y la cultura europea*. Actas del Congreso Internacional [Sevilla, 4-9 ottobre 1999]. Napoli, La Città del Sole, 2001, voll. I-III, pp. 1259 (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 191 a 200).
- ✓ BATTISTI, Eugenio. *Archeologia industriale, architettura, lavouro, tecnologia, economia e la vera Rivoluzione Industriale*; a cura di Francesco Maria Battisti, Prefazione di Paolo Galluzzi, com contributi di Aldo Castellano, Ornella Selvafolta Milano: Jaca Book, 2002. 357 pp. e 154 [illustrazioni] (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 193 a 198).
- ✓ *Thomas Hobbes e la fondazione della politica moderna*, a cura di Giuseppe Sorigi, Milano, Dott. A. Giuffrè Editore, 1999, p.847. (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 215 a 218).
- ✓ *Motivi di uma riletura delle Vici Vindiciae* (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 81 a 100).

REIS, Andréia Ermantina

- ✓ *História da educação em Uberlândia: em busca das fontes* (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 125 a 128).
- ✓ BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo, Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991(v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 303 a 308).

REIS, Helena Esser dos

- ✓ *Sobre o processo de formação do cidadão* (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 81 a 92).

RENAULT, Laurence

- ✓ *Generosidade e substancialidade da alma segundo Descartes* (v.25 n. Especial 2011 p. 63 a 80).
- ✓ *Causa sui et substantialité - La réforme de la notion de substance, de Descartes à Spinoza* (v.29 n. Especial 2015 p. 123 a 146).

RESENDE, Haroldo de

- ✓ *A formação do educador: uma leitura a partir do projeto existencial de Sartre* (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 53 a 66).
- ✓ *Família, infância e higienização na imprensa de Uberlândia do Estado-Novo*. (v.26 n. Especial 2012 p. 115 a 143).

REZENDE, Marilza Abrahão Pires

- ✓ História da educação em Uberlândia: em busca das fontes (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 125 a 128).
- ✓ Notícia sobre a pesquisa de fontes histórico-educacionais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 115 a 128).

REZENDE, Vani Terezinha de

- ✓ A imagem humana da trindade: um estudo sobre o Livro XIII, 11, 12, das *Confissões* de Santo Agostinho. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 259 a 276).

RIBEIRO, Adriano Machado

- ✓ As belas mortes de Sócrates e o encantamento da celebração dos mortos em Atenas (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 39 a 54).

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza

- ✓ Estudo fenomenológico do ensino-aprendizagem na escola noturna: casuística de evasão e repetência (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 285).

RIBEIRO, José Augusto Lopes

- ✓ A presença do sagrado na literatura educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 887 a 914).

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo

- ✓ A ciência pós-moderna, os intelectuais e o engajamento social: apontamentos sobre a produção acadêmica de autoria surda. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 149 a 167).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos

- ✓ A pedagogia histórico-crítica e a dimensão histórica da educação escolar (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 223).

RIBEIRO, Marlene

- ✓ Controvérsias epistemológicas, éticas e políticas da pedagogia contemporânea. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 141 a 160).

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva

- ✓ História da educação ou do ensino? Uma análise da disciplina nos cursos de formação de docentes (Resumo de teses e dissertações) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 292).

✓ Obituário: Carlos Alberto Storti (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 225).

RICO, Antón Costa

✓ El nuevo panorama de los saberes de la educación: debates, estudios y propuestas (1950 – 1990) (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 89 a 130).

ROCHA, Dorothy

✓ SEVERINO, Antônio Joaquim. *Como ler um texto de filosofia*. São Paulo: Paulus, 2008, 74 p. (Coleção Como Ler Filosofia). (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 197 a 200).

ROCHA, Ethel Menezes da

✓ Notas sobre o argumento da loucura na Primeira Meditação (v.25 n. Especial 2011 p. 103 a 116).

RODRIGO, Lídia Maria

✓ Sobre a concepção hegeliana do mal na filosofia do direito (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 07 a 16).

✓ Entre a sabedoria silenciosa e a fala sem fim (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 207 a 228).

✓ Da ausência à presença da filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 19 a 24).

RODRIGUES, Alcione

✓ Pedagogia pelo e para o trabalho: ação disciplinadora da burguesia e a resistência dos trabalhadores (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 87 a 106).

RODRIGUES, Carlos Henrique

✓ A língua de sinais na formação de professores: experiências no Espírito Santo e em Minas Gerais (v.29 n. Especial 2015 p. 247 a 278).

RODRIGUES, Cláudio Eduardo

✓ Durkheim por paradigmas e modelos (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 63 a 84).

RODRIGUES, Fernando Augusto da Rocha

✓ A inter-relação estrutural entre alguns livros da *Metafísica*. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 501 a 520).

RODRIGUES, Luciana Azevedo

✓ A formação docente e a necessidade de ser percebido (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 829 a 841).

RODRIGUES, Margarita Victoria

- ✓ Para uma releitura do “mestre” Makarenko: notas de uma pedagogia concreta... (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 311 a 330).

RODRIGUES, Maria Manuela P. F.

- ✓ A educação popular em Portugal no dealbar do século XX: o caso da Vila Operária do Barreiro (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 299 a 330).

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes

- ✓ Extensão universitária: um texto em questão (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 89 a 126).
- ✓ A instabilidade da universidade vista à partir das contradições de suas crises: crise da hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 129 a 140).
- ✓ A extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da universidade (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 65 a 74).

RODRIGUES, Rose Mary

- ✓ Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 227 a 254).

RODRIGUES, Thiago

- ✓ Da metáfora como mediação pedagógica (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 687 a 701).

ROIZ, Diogo da Silva

- ✓ JASMIN, M.G.; FRERES Jr., J. (Org). *História dos conceitos: debates e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Loyola. IUPERJ, 2006. 174 p. (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 487 a 493).

ROJAS, Luis Quintanar

- ✓ Propuesta para el uso del juego de roles en la institución pré-escolar. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 153 a 174).
- ✓ Formación de las habilidades matemáticas básicas em preescolares mayores de una comunidad suburbana. (v.26 n. Especial 2012 p. 157 a 178).

ROMANINI, Renata

- ✓ CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 755 a 760).

RORTY, Richard

- ✓ Habermas, Lyotard e a pós-modernidade (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 75 a 96).

ROSA, Geraldo Antonio da

- ✓ A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 861 a 887).

ROSA, Roberto

- ✓ O geógrafo: atividades e mercado de trabalho (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 79 a 84).

ROTH, Wolff-Michael

- ✓ Felix Mikhailov: a life devoted to the self-other, individual-society dialects. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 265 a 289).

RUSCHEINSKY, Aloisio

- ✓ CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, Vozes, 1997, 180 p.(v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 221 a 228).

SÁ, Nicanor Palhares

- ✓ A historiografia “clássica” da educação de Mato Grosso e avanços contemporâneos implementados pelo grupo de pesquisa em história do IE/UFMT (v. 18 n. Especial 2004 p. 41 a 66).

SAES, Silvia Faustino de Assis

- ✓ SARTRE, Jean Paul. *Verdade e existência*. Trad. Marcos Bagno, ed. Nova Fronteira, São Paulo, 1990, 124p. (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 215 a 216).

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva

- ✓ A consciência cívica no pensamento político de Rousseau (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 29 a 48).
- ✓ O problema da guerra na política de Rousseau (v.17 n.33 jul./dez. 2003 p. 111 a 138).

SAID, Ana Maria

- ✓ O projeto político-pedagógico do Teatro de Arena de São Paulo (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 111 a 128).
- ✓ Tecnologia e ética: a reforma intelectual e moral em Gramsci (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 277 a 286).

- ✓ Apresentação Dossiê: Filosofia da Educação: Atualidade de Marx e Gramsci (Orgs) (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 23 a 25).
- ✓ Apresentação Dossiê: Filosofia Política: Atualidade de Marx e Gramsci (Orgs) (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 531-533).
- ✓ Estado: sociedade civil e luta hegemônica. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 603 a 615).

SALAZAR, Rocío Díaz

- ✓ La república del saber en jaque. Igualdad y sujeto en la enseñanza de la filosofía (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 719 a 730).

SALVADORI, Maria Ângela R.

- ✓ Representações de infância e juventude: fios entretecidos em narrativas de professoras (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 165 a 184).

SAMPAIO, Tânia Maria Marinho

- ✓ Justificativas para a institucionalização da linguagem pedagógica como distorção social (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 23 a 32).
- ✓ O método Paulo Freire: a inter-relação da teoria do conhecimento com a teoria da sociedade (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 151 a 158).
- ✓ A questão freireana da educação como práxis político-filosófica (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 79 a 90).
- ✓ Os níveis de existencialidade na sala de aula (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 59 a 70).
- ✓ A práxis freireana na educação (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 07 a 16).

SANTIAGO, Gabriel Lomba

- ✓ Da crise da história tradicional para uma nova história (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 135 a 148).

SANTOS, Alckmar Luiz dos

- ✓ A filosofia do símbolo literário. a recusa da alienação, a recusa da ideologização (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 53 a 62).

SANTOS, Benedita Kátia de Araújo

- ✓ AQUINO, Orlando Fernandez; PUENTES, Roberto Valdéz. *Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação*. Campinas: Alínea, 2011. 146 p. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 765 a 770).

SANTOS, Emanuel José Maroco

- ✓ Unamuno: la universidad y la autonomía universitária. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 447 a 466).

SANTOS, Janine Martins de Castro

- ✓ A questão da cidadania no sistema social-político brasileiro (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 35 a 40).

SANTOS, Luciano Campos dos

- ✓ Sociedade pós-literária e os desafios da educação moral (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 305 a 320).

SANTOS, Magnólia Costa

- ✓ A percepção do Belo (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 71 a 84).

SANTOS, Silvia Gombi Borges dos

- ✓ Violência e poder em Hannah Arendt (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 119 a 128).

SANTOS, Sônia Maria dos

- ✓ O caminho suave no cotidiano das professoras alfabetizadoras (v.26 n. Especial 2012 p. 305 a 328).

SANTOS, Teresa

- ✓ Em busca de coisas vivificantes da memória escolar: a escola normal e a escola do magistério de Évora (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 73 a 98).

SANTOS, Vladimir Chaves dos

- ✓ A Atlântida e os ciclos em Vico (v.24 n.47 jul./dez. 2010 p. 15 a 38).

SANTUCCI, Antonio A.

- ✓ Economia e weltliteratur nel “*Manifesto*” (v.16 n.31 jul./dez. 2002 p. 49 a 64).

SARDEIRO, Leandro de Araújo

- ✓ Tradução: *Algumas regras em História da Filosofia* - Jean-Luc Marion (v.22 n.44 jul./dez. 2008 p. 199 a 220).

SASS, Simeão Donizete

- ✓ O ser-para-si e a práxis (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 169 a 184).
- ✓ A concepção sartriana de ego transcendental (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 263 a 274).

SAVIANI, Dermeval

- ✓ A função docente e a produção do conhecimento (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 127 a 140).
- ✓ O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 13 a 35).

SAVINI, Massimiliano

- ✓ Evidenza e verità nel pensiero di René Descartes (v.29 n. Especial 2015 p. 85 a 122).

SCHER, Marluce Martins de O.

- ✓ A propósito da promoção do docente na UFU (v.3 n.5 e 6 jul.1988/ jun.1989 p. 247 a 252).

SCHLESENER, Anita Helena

- ✓ Percepção e conhecimento na aprendizagem infantil a partir de escritos de Benjamin (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 387 a 408).

SCHNEIDER, Jakob Hans Josef

- ✓ Philosophie des gartens. Zu Immanuel Kant kritik der urteilkraft (v.23 n.46 jul./dez. 2009 p. 209 a 246).

SCHULZ, Almiro

- ✓ Confiança na educação – fundamentos para o ato educativo protestante no Brasil (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 31 a 62).
- ✓ Educação superior presbiteriana no Brasil (v. 18 n. Especial 2004 p. 175 a 192).
- ✓ Teorias éticas como parâmetro da gestão das organizações educacionais superiores (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 219 a 252).

SCHUTZ, Rosalvo

- ✓ Por um outro princípio de realidade: novos lugares e motivos sociais da negação segundo Herbert Marcuse (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 699 a 718).

SEIDENGART, Jean

- ✓ A evolução das ideias cosmológicas de Kant em seus últimos escritos (v.27 n. Especial 2013 p. 167 a 190).

SEMERARO, Giovanni

- ✓ A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx (v.27 n.53 jul./ dez. 2013 p. 87 a 104).
- ✓ Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 131 a 148).

SENEDA, Marcos César

- ✓ DIAS, Maria Clara (Org.). *O Que é Filosofia?* Ouro Preto: Instituto de Filosofia, Artes e Cultura/Universidade Federal de Ouro Preto, 1996, 154 p.(v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 293 a 298).
- ✓ Entrevista: Valério Rohden (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 9 a 26).
- ✓ O Platão tomista (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 171 a 192).
- ✓ GUIDO, Humberto A. de Oliveira. *Giambattista Vico: a filosofia e a educação da humanidade* (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 311 a 314).
- ✓ DUARTE, L. J. C. *A natureza da inteligência no tomismo e na filosofia de Hume*. Tradução de Antonio Carlos Manguiera Viana. Edição bilíngüe: português/francês. Aracaju: J. Andrade, 2003. 477 p. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 741 a 748).
- ✓ O ceticismo inacabado de Descartes. (v.25 n. Especial 2011 p. 215 a 238).
- ✓ Entrevista com Fausto Castilho: uma vida filosófica. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 17 a 72).
- ✓ Apresentação (Orgs.) Dossiê: Immanuel Kant (v.27 n. Especial 2013, p. 163 a 166).
- ✓ A gênese das condições de possibilidade de toda a síntese teórica no pensamento pré-crítico de Kant. (v.27 n. Especial 2013 p. 259 a 280).
- ✓ Obituário - Wagner de Mello Elias (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 17 a 22).

SEVERINO, Antônio Joaquim

- ✓ A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 67 a 76).
- ✓ ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca da identidade*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1996. 183 p.(v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 269 a 272).

SEVILLA, José M.

- ✓ Crítica da razão problemática. Introdução ao humanismo historicista de Vico (v.15 n.30 jul./dez. 2001 p. 23 a 34).

SEVILLA, Sergio

- ✓ La tecnica y la crisis filosofica del humanismo. (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 229 a 250).

SHIMAMOTO, Delma Faria

- ✓ O mundo existencial do aluno na aula de Ciências: perspectiva fenomenológica no ensino de Ciências na escola pública de 1º grau (5º a 8º séries) (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 286).

SIEBENEICHLER, Flávio B.

- ✓ A interdisciplinaridade na crise atual das ciências (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 105 a 114).

SILVA FILHO, Lauro de Barros

- ✓ A educação no imaginário liberal (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 185 a 190).

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da

- ✓ A mudança de paradigmas da ciência e a relação com a educação escolar (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 231 a 250).

SILVA JUNIOR, João dos Reis

- ✓ O tempo, o trabalho e o ser social professor pesquisador (v.28 n.55 jul./dez. 2014p. 445 a 472).

SILVA NETO, Sertório de Amorim e

- ✓ As críticas de Vico e Horkheimer ao racionalismo: a negação da razão naturalista em nome da filosofia humanista. (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 175 a 198).
- ✓ Barbárie e esclarecimento tardio: uma reconstrução do pensamento de Horkheimer a partir da dicotomia entre teoria tradicional e teoria crítica da sociedade (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 17 a 50).
- ✓ Tradução: *Hermenêutica do evento. A filosofia da interpretação de Giambattista Vico*. Francesco Botturi. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 689 a 709).
- ✓ Presentazione Dossier: Giambattista Vico (v.28 n. Especial 2014 p. 15 a 18).
- ✓ Vico e la scienza dei giganti: implicazioni per l'analisi della cultura brasiliana. (v.28 n. Especial 2014 p. 115 a 131).
- ✓ Atomismo e metafísica- notas sobre o cartesianismo na Nápoles de Vico. (v.29 n. Especial 2015 p. 147 a 167).

SILVA, Adilson Xavier da

- ✓ A tarefa da filosofia segundo Merleau-Ponty (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 49 a 66).

SILVA, Carlos Manique da

- ✓ A expressão da reforma de António Rodrigues Sampaio no município de Lisboa ou a afirmação de um “governo dos assuntos educacionais” (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 449 a 464).

SILVA, Cíntia Vieira da

- ✓ Três leituras de Proust: Blanchot, Ricouer, Deleuze. (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 161 a 178).
- ✓ Diferença como abertura de mundos possíveis: evanescência de outrem em proveito da alteridade. (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 711 a 728).

SILVA, Edna Mariana Machado

- ✓ Educação e trabalho: como a escola trabalha a questão do trabalho. (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 41 a 46).
- ✓ A participação dos pais no processo de alfabetização de estudo (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.10 jul./dez. 1996 p. 289).

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz

- ✓ Currículo de ciências: trajetórias, metodologias e perspectivas de ensino (v.26 n. Especial 2012 p. 179 a 201).

SILVA, Ezequiel Theodoro da

- ✓ ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988. 118p. (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 153 a 154).

SILVA, Franklin Leopoldo e

- ✓ A história da filosofia em Heidegger e Merleau-Ponty (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 79 a 88).

SILVA, Gildemarks Costa e

- ✓ O problema da autonomia da educação no pensamento de Saviani: uma contribuição para a relação da educação e filosofia (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 49 a 76).

SILVA, Heraldo Aparecido

- ✓ A filosofia da educação de Richard Rorty: epistemologia, conversação, redescrições, narrativas e as funções da educação. (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 509 a 526).
- ✓ Angústia da influência e desleitura na filosofia da educação pragmatista: Dewey, Rorty e Lipman. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 189 a 207).

SILVA, Idalice Ribeiro

- ✓ Natureza e história: os sentidos da liberdade e da igualdade (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 35 a 76).

SILVA, Isaide Bandeira da

- ✓ O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 565 a 597).

SILVA, Jaime Carvalho e

- ✓ A importância do uso da história da matemática na sala de aula de matemática: razões, dificuldades e propostas (v.26 n. Especial 2012 p. 145 a 156).

SILVA, Jefferson Idelfonso da

- ✓ Estruturalismo e educação (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 179 a 192).
- ✓ Formação de professores: relato de uma experiência no mestrado em educação (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 225 a 229).
- ✓ Perfil dos candidatos ao vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 155 a 170).
- ✓ As raízes epistemológicas do mito (v.14 n.27/28 jul./dez. e jul./dez. 2000 p. 145 a 158).
- ✓ Gestão escolar e administração empresarial: aproximação e confronto (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 163 a 186).
- ✓ Aprendizagem e conhecimento escolar: a interface pesquisa e docência (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 11 a 32).
- ✓ DILTHEY, Wilhelm. *Filosofia e Educação: Textos selecionados*. Organização e Introdução Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral; Tradução por Alfred Josef Keller e Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 2010. 528 p. (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 327 a 336).

SILVA, José Carlos da

- ✓ O trabalho escolar nos cursos de engenharia - suas funções como instrumento formativo (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 105 a 108).

SILVA, José Fernando da

- ✓ É fenomenológica a linguagem do *Tractatus*? (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 69 a 84).

SILVA, Josie Agatha Parrilha da

- ✓ Um precursor do manifesto dos pioneiros da educação nova: as contribuições de Carneiro Leão (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 353 a 365).

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e

- ✓ Memórias de diretores: entre práticas e histórias do cotidiano escolar (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 135 a 154).

SILVA, Kássia Nunes da

- ✓ GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. Coleção Prospectiva. v. 4. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 749 a 756).

SILVA, Lazara Cristina da

- ✓ Participação e sucesso escolar: construções cotidianas (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 215 a 236).
- ✓ A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oeste: dilemas, conquistas e horizontes (v.29 n. Especial 2015 p. 375 a 396).

SILVA, Marcelo Lira

- ✓ Habermas leitor de Marx: análise dos escritos dos anos de 1960. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 291 a 330).

SILVA, Marcelo Soares Pereira da

- ✓ Questões da prática e da formação do profissional da educação (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 85 a 100).
- ✓ Elementos para a construção teórica da historicidade das práticas educativas escolares (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 173 a 184). (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p. 301 a 302).
- ✓ Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983 - 1994).
- ✓ A formação dos profissionais do magistério no contexto das políticas educacionais no governo Lula e seus desdobramentos no governo Dilma (v.26 n. Especial 2012 p. 229 a 257).

SILVA, Marcos

- ✓ Muss logik für sich selber sorgen? On logical paradigm of exclusions by contrariety and the explosion of alternatives as problems to the neutrality of logic. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 245 a 262).

SILVA, Maria Aparecida da

- ✓ A transposição do primado do sujeito ao primado do objeto: da história

do “absoluto” à história dos homens em suas relações sociais de produção (Reflexões iniciais) (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 47 a 60).

- ✓ HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 15. ed. (Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves). Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. 349 p.(v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 677 a 681).
- ✓ PEIXOTO, Adão José. (Org.) *Fenomenologia: diálogos possíveis*. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2011. 221p (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 761 a 764).

SILVA, Maria Ivonete S.

- ✓ O eu e o meu em: as cabeças trocadas e o Srimad Baghavad Gita (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 31 a 44).

SILVA, Maria Vieira

- ✓ Gerência da qualidade total: conservação ou superação do processo de alienação? (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 209 a 226).
- ✓ Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 211 a 212).
- ✓ Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 291).
- ✓ Entrevista: Tiago Adão Lara (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 229 a 255).
- ✓ FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995. (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 235 a 238).
- ✓ O papel dos gestores na reestruturação da esfera produtiva e seus impactos na organização escolar (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 195 a 214).
- ✓ O declínio dos paradigmas de modernidade e as experiências pós-modernas: tudo que é sólido desmancha no ar? (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 127 a 144).
- ✓ Dilemas da relação teoria/prática na construção do currículo educacional (v.26 n. Especial 2012 p. 357 a 382).
- ✓ Apresentação- Dossiê: Educação pública como direito – desafios às políticas governamentais na América Latina (v.28 n. Especial 2014 p. 133 a 137).
- ✓ Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas (v.28 n. Especial 2014 p. 201 a 223).

SILVA, Mário Alves de Araújo

- ✓ LARA, Tiago Adão. *Caminhos da razão no ocidente; a filosofia ocidental; do Renascimento aos nossos dias*. Petrópolis, Vozes, 1986. (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 87).
- ✓ SOUZA, Rômulo Cândido de. *Palavra, Parábola: uma aventura no mundo da linguagem*. Aparecida, São Paulo, Editora Santuário, 1990. 316p. (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 217 a 218).
- ✓ NASCIMENTO, Carlos Arthur R. *Santo Tomás de Aquino: O boi mudo da Sicília*. São Paulo, EDUC, 1992. 112p (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 209 a 210).
- ✓ Entrevista: Tiago Adão Lara (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 229 a 255).

SILVA, Rafael Cordeiro

- ✓ A concepção de filosofia em Adorno (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 157 a 172).
- ✓ GILES, Thomas Ransom. *A filosofia e as ciências exatas ou naturais*. São Paulo, E.P.U., 1995. 73 p (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 279 a 285).
- ✓ A revisão kuhníana na imagem da ciência (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 263 a 280).
- ✓ A teoria kuhníana da ciência: um discurso de homenagem (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 255 a 272).
- ✓ A atualidade da crítica de Adorno à indústria cultural (v.13 n.25 jul./dez. 1999 p.27 a 42).

SILVA, Regina Swirk

- ✓ O ensino de educação artística nas escolas de 1º grau de Uberlândia/MG (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 219).

SILVA, Roberto Rafael Dias da

- ✓ Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 199 a 223).

SILVA, Sandra Maria Glória da

- ✓ PEIXOTO, Adão José. (Org.) *Fenomenologia: diálogos possíveis*. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2011. 221p (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 761 a 764).

SILVA, Sarita Medina da

- ✓ Reforma do Estado e do ensino superior: flexibilização curricular e mundo do trabalho (v.21 n.42 jul./dez. 2007 p. 193 a 226).
- ✓ A formação dos profissionais do magistério no contexto das políticas educacionais no governo Lula e seus desdobramentos no governo Dilma (v.26 n. Especial 2012 p. 229 a 257).

SILVA, Sérgio Pereira da

- ✓ Para os que lecionam filosofia no ensino médio: definição de conceitos e conteúdos (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 71 a 80).
- ✓ O “romantismo”, o “enciclopedismo” e o “criticismo” manifestos no magistério da filosofia no ensino médio em Uberlândia (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 181 a 188).
- ✓ Perfis de homem, formas de conhecimento e reflexão pedagógica (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 169 a 184).
- ✓ “Filosofia no ensino médio: a questão do conteúdo”. Uma análise-proposta do conteúdo da disciplina filosofia, para o ensino médio das escolas públicas da rede estadual, em Uberlândia. (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 287).
- ✓ Exclusão e retorno do ensino da filosofia nas escolas públicas estaduais mineiras (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 77 a 88).
- ✓ A filosofia deixou a cidade e adquiriu vida própria: impasse identitário e desafios curriculares para o ensino dessa disciplina (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 69 a 96).

SILVA, Sidney Reinaldo

- ✓ Educação e razoabilidade na teoria da justiça de Rawls (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 43 a 60).

SILVA, Silvia Maria Cintra da

- ✓ A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 237 a 258).

SILVA, Vivian B. da

- ✓ Representações de infância e juventude: fios entretecidos em narrativas de professoras (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 165 a 184).

SILVEIRA, Eliana

- ✓ Órfãs para o trabalho - Rio Grande do Sul, século XIX (v.5 e 6 n.10 e 11 jan./dez. 1991 p. 127 a 134).

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe

- ✓ Tradução: *A ideologia da Morte*. Herbert Marcuse (v.26 n.51 jul./dez. 2012 p. 337 a 349).

SILVEIRA, Renê José Trentin

- ✓ Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano. (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 99 a 130).

SIMÕES, Maria de Fátima

- ✓ Conforme as análises das diversas constituições na política pode-se falar de um conservadorismo de Aristóteles? (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 07 a 14).

SINI, Stefania

- ✓ Le finte persone del serio poema: sull'antropologia vichiana della "letteratura" (v.28 n. Especial 2014 p. 93 a 114).

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias

- ✓ Escala de atitude frente à pré-escola: elaboração e validação da EAPE (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 27 a 44).

SMOCZYNSKI, Rafael

- ✓ Naming and affect. Ontological function of ideology in the School of Essex's discourse theory. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 655 a 674).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante

- ✓ LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. São Paulo, Vozes, 1993. (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 211 a 212).

SOARES NETO, Cícero José Alves

- ✓ Reflexões sobre o uso de um instrumento tecnológico, o gravador sonoro, na investigação social: algumas questões. (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 83 a 86).
- ✓ Métodos e técnicas de pesquisa (social) ou muito tempo perdido? (resposta à "provocação geraldina" ou "ao corpo discente"? (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 95 a 98).
- ✓ Os procedimentos idealista e materialista do investigador no trabalho de campo (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 109 a 116).
- ✓ O poder da linguagem no trabalho de campo da pesquisa social (v.2 n.3 jul./dez. 1987 p. 97 a 104).

- ✓ Coronelismo: interpretações controversas (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 33 a 38).

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de

- ✓ Tradução: Carta-Prefácio aos *Princípios da Filosofia* de Descartes. Claude Picot (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 215 a 256).
- ✓ Tradução: *Da atualidade à atividade: pensamento humano e ato puro em Espinosa*. Laurence Renault (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 343 a 365).
- ✓ O sentido da cogitatio em A busca da verdade de Descartes. (v.25 n. Especial 2011 p. 293 a 310)
- ✓ Entrevista com Fausto Castilho: uma vida filosófica. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 17 a 72).
- ✓ Apresentação (Orgs) Dossiê Descartes (v.29 n. Especial 2015 p. 15 a 16).
- ✓ Considerações sobre o sentido da Moral em Descartes (v.29 n. Especial 2015 p. 215 a 236).

SOARES, Maria Lúcia de Amorim

- ✓ Educação, psicastenía e intelectualidade. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 539 a 558).

SOLOVIEVA, Yulia

- ✓ Formación de las habilidades matemáticas básicas em preescolares mayores de una comunidad suburbana (v.26 n. Especial 2012 p. 157 a 178).
- ✓ Propuesta para el uso del juego de roles en la institución pré-escolar (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 153 a 174).

SOMMERHALDER, Cínara

- ✓ A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança (v.13 n.26 jul./dez. 1999 p. 237 a 258).

SOUSA, Carlos Eduardo Batista de

- ✓ Resenha crítica do livro *Incógnito – as vidas secretas do cérebro*, David Eagleman, Editora Rocco, Rio de Janeiro. (v.30 n.59 jul./dez. 2016 p. 467 a 478).

SOUSA, Marcos Paulo de

- ✓ Família, infância e higienização na imprensa de Uberlândia do Estado-Novo. (v.26 n. Especial 2012 p. 115 a 143).

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de

- ✓ Contribuições à questão operária: abordagem preliminar das relações entre classe, luta e consciência de classe (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 13 a 32).
- ✓ Reflexões sobre a ideologia enquanto uma questão política: o caso dos trabalhadores da construção (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 171 a 182).
- ✓ A questão da cultura operária: considerações preliminares sobre o caso inglês (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 105 a 114).

SOUZA, Ana Maria Costa de

- ✓ A questão da avaliação na pré-escola (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 117 a 122).
- ✓ A televisão e a criança: sim ou não? (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 167 a 172).

SOUZA, Jane Bezerra

- ✓ Reflexões teórico-metodológicas sobre o ser e fazer-se professora no Piauí no século XX: a história de vida de Nevinha Santos (v.25 n.49 jul./dez. 2011 p. 241 a 267).

SOUZA, Rosa Fátima de

- ✓ Demandas populares pela educação na primeira República: aspectos da modernidade brasileira (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 63 a 70).

SOUZA JUNIOR, Arlindo José

- ✓ A autoria de mapas como estratégia formativa de professores (v.26 n. Especial 2012 p. 289 a 303).

SPINELLI, Miguel

- ✓ A tese pitagórico-platônica da metempsicose enquanto “teoria genética” da antiguidade. (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 731 a 754).

STARZYŃSKI, Wojciech

- ✓ A filosofia primeira de Descartes segundo Michel Henry (v.25 n. Especial 2011 p. 81 a 102).
- ✓ O fenômeno de Deus a partir da *idea infinitatis* em Husserl, Sartre, Lévinas e Marion (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 491 a 508).
- ✓ La subjectivité cartésienne selon le premier Levinas (v.29 n. Especial 2015 p. 199 a 213).

STOLTZ, Tania

- ✓ Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 423 a 443).

TAMBASSI, Timothy

- ✓ Leggi di natura, necessità, contingenza. Il punto di vista de E. J. Lowe (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 809 a 825).

TANURI, Leonor Maria

- ✓ A formação docente no Brasil: história e política (v.17 n.34 jul./dez. 2003 p. 253 a 264).

TAPIA, Luis Ernesto Rodriguez

- ✓ Édipo Sujeito: notas para uma reflexão axiológica - a respeito do fenômeno humano (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 51 a 58).

TARTUCI, Dulcéria

- ✓ A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oeste: dilemas, conquistas e horizontes (v.29 n. Especial 2015 p. 375 a 396).

TAUCHEN, Gionara

- ✓ Epistemologia da complexidade e didática complexa: princípios e desafios. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 175 a 192).

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez

- ✓ Sócio-anthropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 75 a 82).

TEJEDA, Luz del Carmen

- ✓ Propuesta para el uso del juego de roles en la institución pré-escolar (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 153 a 174).

TELLO, Cesar

- ✓ A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (v.28 n. Especial 2014 p. 155 a 179).

TESÓN, Nestor Eduardo

- ✓ Cibernética social e educação (v.5 n.9 jul./dez. 1990 p. 25 a 38).

TOMAZETTI, Elisete M.

- ✓ Formação ou performance: algumas reflexões sobre a educação contemporânea (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 123 a 142).

TORINO, Luciene Maria

- ✓ Entrevista com Fausto Castilho: uma vida filosófica. (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 17 a 72).

TORUNCHA, José Zilberstein

- ✓ Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 61 a 93).

TOSCHI, Mirza Seabra

- ✓ A produção do conhecimento na sociedade da informação: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 373 a 393).

TOURINHO, Irene

- ✓ Temas sobre arte-educação (v.9 n.18 jul./dez. 1995 p. 105 a 122).

TREDEZINI, Adriana de Lanna Malta

- ✓ Gestão escolar e administração empresarial: aproximação e confronto (v.20 n.39 jul./dez. 2006 p. 163 a 186).

TRENTANI, Federica Marzia

- ✓ L'educazione in Kant (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 409 a 434).

TREVISAN, Amarildo Luiz

- ✓ Narradores de Javé e a pesquisa em educação (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 675 a 690).
- ✓ A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 861 a 887).

TUPPY, Maria Isabel Nogueira

- ✓ Memórias de diretores: entre práticas e histórias do cotidiano escolar (v.21 n.41 jul./dez. 2007 p. 135 a 154).

TURINI, Leide Alvarenga

- ✓ A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de história (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 296).
- ✓ A crítica da história linear e da idéia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 93 a 126).

ULHÔA, Joel Pimentel de

- ✓ O professor sua prática (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 187 a 204).

VACCA, Giuseppe

- ✓ La filosofia della praxis di Antonio Gramsci (v.28 n.56 jul./dez. 2014 p. 535 a 557).

VALDEMARIN, Vera Teresa

- ✓ Educação, verdade e valor: diálogo com Nietzsche (v.27 n.53 jul./dez. 2013 p. 137 a 160).

VALEIRÃO, Kelin

- ✓ Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade (v.27 n.54 jul./dez. 2013 p. 559 a 578).

VALLS, Álvaro L. M.

- ✓ Sócrates como revolucionário por omissão (v.3 n.5 e 6 jul.1988/jun.1989 p. 183 a 190).
- ✓ Testemunhos da presença de Kierkegaard em Adorno (v.12 n.23 jul./dez. 1998 p. 197 a 220).

VANTI, Elisa dos Santos

- ✓ Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar (v.16 n.32 jul./dez. 2002 p. 97 a 116).

VASCONCELOS, Juliene S.

- ✓ O professor pedagogo e licenciado nos projetos de educação à distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2003 (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 331 a 352).

VAZ, Alexandre Fernandez

- ✓ Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questão para educação do corpo (v.26 n.52 jul./dez. 2012 p. 641 a 669).

VEIGA, Marcelo da

- ✓ Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 423 a 443).

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M.

- ✓ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993. (v.8 n.15 jul./dez. 1993 p. 117 a 122).

- ✓ A articulação entre infância, cidadania e história: uma questão para a pedagogia (v.9 n.17 jul./dez. 1995 p. 191 a 208).
- ✓ O materialismo histórico e dialético nas abordagens de Vigotsky e Wallon acerca do pensamento e da linguagem (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 129 a 144).
- ✓ Pós-modernidade e iluminismo: crítica à sociologia modernista (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 163 a 180).
- ✓ Do paradigma disciplinar ao paradigma interdisciplinar: uma questão para a universidade (v.15 n.29 jul./dez. 2001 p. 105 a 128).

VICENZI, Vinicius Bertoncini

- ✓ Hipócrates x hipocrités: o destino da educação decidido em uma letra? (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 233 a 253).

VIEIRA, Carlos Roberto

- ✓ O papel do professor nos anos 80: uma análise a partir da reflexão de Florestan Fernandes (Resumo de teses de dissertação e doutorado) (v.10 n.20 jul./dez. 1996 p. 295).

VIEIRA, Luiz Renato

- ✓ Cultura popular e marginalidade - relações entre imaginário popular e mudanças sociais (v.4 n.8 jul./dez. 1990 p. 29 a 40).
- ✓ Educação e autoritarismo no Estado Novo (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 83 a 94).
- ✓ WACHOICZ, Lilian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas, Papyrus, 199. (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 143).
- ✓ Racionalização e mudança social em Max Weber (v.7 n.14 jul./dez. 1993 p. 179 a 188).
- ✓ Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 285 a 300).

VIEIRA, Márcia Núbia Fonseca

- ✓ A questão do método em história da educação (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 97 a 104).
- ✓ DURKHEIM, Émile. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés. (v.10 n.19 jul./dez. 1996 p. 195 a 200).
- ✓ Herdeiros de Sísifo: uma contribuição para a compreensão do processo inclusão-exclusão na escola e no trabalho (v. 11, n. 21/22 jan./dez. 1997 p. 321 a 322).

VIEIRA, Maria Clarisse

- ✓ Os “novos mapas políticos e culturais” e a pedagogia do conflito (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 171 a 186).

- ✓ FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP, Papyrus, 1995. (v.12 n.24 jul./dez. 1998 p. 297 a 302).

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa

- ✓ A língua de sinais na formação de professores: experiências no Espírito Santo e em Minas Gerais (v.29 n. Especial 2015 p. 247 a 278).

VILAÇA, Murilo Mariano

- ✓ Crítica à panaceia pedagógico-desportiva (v.28 n.55 jul./dez. 2014 p. 169 a 198).

VILAR, Joaquim Antonio de Assis

- ✓ Educador ou pedagogo? (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p. 67 a 68).

VILELA, Denise Silva

- ✓ A terapia filosófica de Wittgenstein e a educação matemática (v.24 n.48 jul./dez. 2010 p. 435 a 456).

VILLA, Mariano Moreno

- ✓ Filosofia e pedagogia da libertação latinoamericana (v.8 n. 16 jul./dez. 1994 p. 183 a 206).

VLACH, Vânia Rubia Farias

- ✓ Da ideologia no ensino da geografia de 1º e 2º graus (v.1 n.1 jul./dez. 1986 p.35 a 44).
- ✓ Geografia e ensino: a necessidade de um contra-discurso (v.1 n.2 jul./dez. 1987 p. 57 a 60).
- ✓ Fragmentos acerca do método em geografia (v.2 n.4 jul./dez. 1988 p. 71 a 78).
- ✓ Da forma político-territorial Estado-Nação ao projeto “Europa 1992”: primeiras reflexões metodológicas (v.4 n.7 jul./dez. 1989 p. 67 a 74).
- ✓ Impasses e perspectivas do ensino de geografia da escola pública de 1º e 2º graus (v.4 n.8 jul./dez.1990 p. 129 a 138).
- ✓ Atualização ou reestruturação educacional? Concepção de educação e metodologia do projeto educação para a ciência/Uberlândia-MG (v.7 n.13 jul./dez. 1993 p. 101 a 110).

WEBER, José Fernandes

- ✓ Conhecimento científico, música e arte trágica (v.23 n.45 jul./dez. 2009 p. 47 a 64).

- ✓ A educação como uma ideia da razão. DALBOSCO, C. A. *Kant & a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2011. 125 p. (v.29 n.57 jul./dez. 2015 p. 489 a 494).

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna

- ✓ A problemática contemporânea da ciência e do conhecimento: examinando idéias de Jean Ladière (v.6 n.12 jan./dez. 1992 p. 25 a 36).

XAVIER, Dennys Garcia

- ✓ TRABATTONI, Franco. *Oralidade e escrita em Platão*; tradução de Fernando Rey Puente e Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Discurso Editorial; Ilhéus: Editus, 2003 (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p. 387 a 391).
- ✓ Para uma análise do critério schleiermacheriano de interpretação das obras de Platão (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 179 a 200).
- ✓ Para uma leitura alternativa de Platão (v.19 n.38 jul./dez. 2005 p. 145 a 158).
- ✓ Entrevista com Giovanni Reale para a edição comemorativa da Revista Educação e Filosofia (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 19 a 29).
- ✓ Entrevista com Giovanni Reale per l'edizione commemorativa della Rivista Educação e Filosofia. (v.20 n.40 jul./dez. 2006 p. 31 a 39).
- ✓ Entrevista com Thomas M. Robinson para a edição comemorativa da Revista Educação e Filosofia. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 417 a 429).
- ✓ Interview with Thomas M. Robinson for the commemorative edition of the Educação e Filosofia Journal. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 429 a 440).

XAVIER, Libânia Nacif

- ✓ O campo educacional: entre a prática e a legitimidade científica (v.11 n.21 e 22 jan./dez. 1997 p. 07 a 24).

YAZBECK, Lola

- ✓ Pontos de vistas sobre pesquisa em sociologia e avaliação educacional (v.19 n.37 jul./dez. 2005 p. 201 a 238).

ZANELLO, Valeska

- ✓ A linguagem poética em Heidegger (v.18 n.35/36 jul./dez. e jul./dez. 2004 p.279 a 310).

ZÁRRAGA, Samara

- ✓ Formación de las habilidades matemáticas básicas em preescolares mayores de una comunidad suburbana. (v.26 n. Especial 2012 p. 157 a 178).

ZUCCHELLO, Dario

- ✓ MIGLIORI, Maurizio. *Il Sofista di Platone. Valore e limiti dell'ontologia*. Brescia: Morcelliana, 2006. 196 p. (v.22 n.43 jul./dez. 2008 p. 193 a 200).

ZUIM, Antônio Álvaro Soares

- ✓ Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. (v.25 n.50 jul./dez. 2011 p. 607 a 634).
- ✓ A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. (v.29 n.58 jul./dez. 2015 p. 745 a 769).

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.

Entrevistas

Entrevista com Newton da Costa

Evandro Luís Gomes

Itala M. Loffredo D'Ouaviano

Artigos

Is Aristotle's cosmos hyperbolic?

Monica Ugaglia

Centralidade da Crítica ao Trabalho: apontamentos sobre a categoria trabalho nos Manuscritos de 1844 e nos *Grundrisse* de Marx

Vinicius dos Santos Xavier

O ciclo de estudos básicos (*Egkýklios Paidéia*) da escolaridade grega

Miguel Spinelli

Condições lógico-históricas do conhecimento na relação capital, trabalho e pensamento: contribuições para a educação

Simone Alexandre Martins Corbiniano

Da vida à morte à vida: a linguagem é a ponte. Reflexões acerca do ato de escrever

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* a partir de uma perspectiva deleuziana

Ester Maria Dreher Heuser

A Docência Administrada: problematizando a questão

Ivair Fernandes de Amorim

The educational phenomenon between ideology and utopia. Paul Ricoeur's thought: foundations for an emancipatory education

Manuel Tavares

Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Monique da Silva

O ensino da filosofia como uma tecnologia de governamentalidade

Liliana Souza de Oliveira

Il feto e la ricerca del sé. Un dialogo critico con Merleau-Ponty

Fabio Di Clemente

Governamentalidade como ferramenta analítica: uma prática de pesquisa em Educação Especial

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Simoni Timm Hermes

Notas sobre teoria e práxis

Elaine Conte

Philosophical eros: a twofold desire in Plato's dialogues

Guilherme Domingues da Motta

Sobre coautoria, produtivismo e performatividade: um exercício crítico-hermenêutico

Murilo Mariano Vilaça

Alexandre Palma

Tomás de Aquino e o Problema do *Mênon*

Anselmo Tadeu Ferreira

O uso poético da linguagem e os conceitos de ideia, sentido e referência no pensamento de Frege

Fábio Baltazar do Nascimento Júnior

Marcio Chaves-Tannús

El valor político de la educación en Kant

Antonio Hermosa Andújar